



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Funções da Educadora Cooperante
no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Supervisão em Educação.

Isabel Dias de Almeida Sousa Guedes

Lisboa, 2011



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Funções da Educadora Cooperante
no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Supervisão em Educação.**

Sob a Orientação de: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Isabel Dias de Almeida Sousa Guedes

Lisboa, 2011

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.”

(Paulo Freire 1996, p.127)

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora, pela calma e segurança transmitidas, pelo seu saber e esclarecida orientação, pelo incentivo e disponibilidade sempre revelada.

A todos os professores da ESE que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas de mestrado, pelas horas bem passadas, pelo apoio e pela partilha de experiências.

Às educadoras cooperantes e respectivas estagiárias que integram o grupo desta pesquisa, que, com uma imensa simpatia, disponibilidade e vontade de colaborar tornaram possível a concretização desta investigação.

Aos meus pais por tudo o que me ensinaram ao longo da vida.

Ao Pedro, por todo o apoio e incentivo na construção deste projecto.

Aos meus filhos, Guilherme e Ana pela paciência e compreensão, que tiveram ao longo destes dois anos.

A toda a minha família e amigos, que de uma forma ou de outra, mas sempre com grande amizade me ajudaram e apoiaram na realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo de caso teve como principal finalidade conhecer as concepções e práticas de supervisão das Educadoras Cooperantes no estágio de formação inicial em Educação de Infância, procurando apreender as perspectivas dos diversos actores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas. Neste sentido, procurámos: i) caracterizar os objectivos e funções atribuídos pela instituição de formação às educadoras cooperantes; ii) apreender as concepções das educadoras cooperantes sobre o processo de supervisão pedagógica e a forma como desenvolviam a supervisão durante o estágio; iii) captar a percepção dos estudantes estagiários sobre a supervisão das educadoras cooperantes e o seu contributo para a prática pedagógica.

O quadro teórico desenvolveu-se em torno de três grandes dimensões: formação de professores, prática pedagógica e sua supervisão.

O estudo foi desenvolvido num jardim-de-infância da rede pública, tendo como participantes três educadoras cooperantes e respectivas estagiárias que se encontravam a realizar o estágio pedagógico do 4º ano do curso de educação de infância.

Como processos de recolha e tratamento de dados, recorreu-se à análise dos documentos elaborados pela instituição de formação, a entrevistas semi-estruturadas no início e no fim do estágio, aplicadas individualmente a três educadoras cooperantes e às respectivas estagiárias e analisámos ainda os registos gravados das reuniões pré e pós observação.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que as funções atribuídas pela instituição de formação às educadoras cooperantes não são discutidas e negociadas com as próprias; que as educadoras consideram que o desempenho de funções supervisivas contribui para o seu desenvolvimento profissional e percebem a supervisão essencialmente como ajuda e apoio às estagiárias durante todas as fases do processo, constituindo-se como mediadoras entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica durante as reuniões pré e pós observação; e que as estagiárias dão especial importância ao contributo das educadoras cooperantes para a sua formação profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; prática pedagógica; supervisão pedagógica; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This case study had as main purpose to know supervision concepts and practices of cooperating teachers in the stage of initial training in early childhood education. We want to apprehend the perspectives of the various actors about supervision functions and how they are performed. To achieve this goal, we tried: i) to characterize the objectives and functions assigned by the training institution to cooperating teachers ii) to apprehend the educator's attitudes about the process of pedagogical supervision and how it developed during their training, iii) to capture the perception of trainee students about the supervision of cooperating teachers and their contribution to the pedagogical practice.

This theoretical framework was developed around three major dimensions: teacher education, pedagogical practice, pedagogical supervision and professional development.

The study was developed in a public kindergarten, and the participants were three cooperating teachers and their own trainee students who were doing their pedagogical training of the fourth year of early childhood education.

To collecting and studying data, we resorted to the analysis of documents prepared by the training institution, to semi-structured interviews at the beginning and the end of the training, made separately to three cooperating teachers and their own respective trainees and we also analyzed the recorded evidence of meetings before and after observation.

The results allow us to conclude that the functions attributed by the training institution to the cooperating teachers are not discussed and negotiated with them; that the teachers considered that the performance of supervision functions contributes to their professional development and perceive supervision as a help and a support for trainee's during all phases of the process, constituting themselves as mediators between the theoretical knowledge and the pedagogical practice at meetings before and after observation; and that the trainee students give a special importance to the help of cooperating teachers to their professional training.

Key words: Initial Teacher education; Pedagogical practice; Pedagogical supervision and professional development

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de Quadros.....	IX
Índice de Gráficos.....	X
Siglas	XI

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Formação de Professores	5
2. A Prática Pedagógica na Formação de Professores/Educadores	14
3. Supervisão e Desenvolvimento Profissional	18

CAPÍTULO II - PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Contextualização do Estudo	29
2. Identificação do Problema	33
3. Questões e Objectivos da Investigação	34

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

1. Natureza e Plano do Estudo.....	37
2. Participantes no Estudo	40
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados	43
3.1. Análise Documental.....	43
3.2. Entrevista	45
3.3 Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	50
3.4 Análise dos Registos de Reuniões Pré e Pós Observação	52

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Resultados da Análise Documental	55
1.1. Finalidades e Modelo de Formação da Instituição de Formação.....	55
1.2. Objectivos do Curso de Educação de Infância	56
1.3. Perfil de saída, Modelos e Princípios Curriculares.....	56
1.4. Plano Curricular e regime de Avaliação dos formandos	57
1.5. Intervenção Educativa.....	60
1.6. Papel e Funções dos Intervenientes na Formação	61
2. Resultados das Entrevistas Iniciais.....	64

2.1. Educadores Cooperantes.....	64
2.1.1. Motivação para cooperar em Estágios	65
2.1.2. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação	66
2.1.3. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância.....	68
2.1.4. Processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância	72
2.1.5. Vivência do processo de Supervisão durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância	75
2.1.6. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância.....	77
2.2. Estagiárias	79
2.2.1. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação	80
2.2.2. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância.....	83
2.2.3. Processo de Estágio e sua Supervisão	84
2.2.4. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância.....	87
3. Resultados dos Registos das Reuniões Pré e Pós Observação	88
4. Resultados das Entrevistas Finais.....	93
4.1. Educadores Cooperantes.....	93
4.1.1. Motivação para cooperar em Estágios	94
4.1.2. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação	96
4.1.3. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância.....	99
4.1.4. Processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância	102
4.1.5. Vivência do processo de Supervisão durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância	105
4.1.6. Preparação Profissional da Estagiária no fim do curso de Educação de Infância.....	107
4.1.7. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância.....	109
4.2. Estagiárias	110
4.2.1. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação	111

4.2.2.Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o	
Estágio em Educação de Infância.....	113
4.2.3.Processo de Estágio e sua Supervisão	114
4.2.4.Preparação Profissional da Estagiária no fim do curso de Educação de	
Infância.....	120
4.2.5.Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de	
Infância.....	122
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	
Conclusões e Recomendações	125
Referências Bibliográficas	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Plano do Estudo.....	39
Quadro nº 2 - Dados Socioprofissionais das Educadoras Cooperantes	40
Quadro nº 3 - Dados das Estagiárias Entrevistadas	41
Quadro nº 4 - Objectivos Gerais das Entrevistas	46
Quadro nº 5 - Temas e Objectivos Específicos das Entrevistas às Educadoras Cooperantes.....	47
Quadro nº 6 - Temas e Objectivos Específicos das Entrevistas às Estagiárias.....	48
Quadro nº 7 - Quadro de análise de reuniões Pré e pós Observação	53
Quadro nº 8 - Total das UR das entrevistas iniciais às Educadoras Cooperantes por temas	64
Quadro nº 9 - Motivação para cooperar em estágios	65
Quadro nº 10 - Objectivos e supervisão da Instituição de Formação	66
Quadro nº 11 - Funções da Educadora Cooperante no processo de supervisão durante o estágio	69
Quadro nº 12 - Processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	72
Quadro nº 13 - Vivência do processo de supervisão durante o Estágio.....	75
Quadro nº 14 - Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Educação de Infância.....	78
Quadro nº 15 - Totais das UR das entrevistas iniciais às Estagiárias por temas.....	80
Quadro nº 16 - Objectivos e supervisão da Instituição de Formação	80
Quadro nº 17 - Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	83
Quadro nº 18 - Processo de Estágio e sua Supervisão	84
Quadro nº 19 - Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Educação de Infância	87
Quadro nº 20 - Quadro dos resultados de análise das reuniões pré e pós observação Educadoras Cooperantes / Estagiárias.....	88
Quadro nº 21 - Totais das UR das entrevistas finais às Educadoras Cooperantes por temas	94

Quadro nº 22 - Motivos da cooperação em estágios	95
Quadro nº 23 - Objectivos e supervisão da Instituição de Formação	96
Quadro nº 24 - Funções da educadora cooperante no processo de supervisão durante o estágio	99
Quadro nº 25 - Processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	102
Quadro nº 26 - Vivência do processo de supervisão durante a Prática Pedagógica	105
Quadro nº 27 - Preparação Profissional da Estagiária no fim de curso de Educação de Infância	107
Quadro nº 28 - Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Educação de Infância	109
Quadro nº 29 - Totais das Unidades de Registo das entrevistas finais às Estagiárias por temas.....	110
Quadro nº 30 - Objectivos e supervisão da Instituição de Formação	111
Quadro nº 31 - Funções da educadora cooperante no processo de supervisão durante o estágio	113
Quadro nº 32 - Processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	115
Quadro nº 33 - Preparação Profissional da Estagiária no fim de curso de Educação de Infância	120
Quadro nº 34 - Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Educação de Infância	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Número de disciplinas por área de formação	58
Gráfico nº 2 - Carga horária por área de formação	58
Gráfico nº 3 - Número de horas da disciplina de Intervenção Educativa.....	59
Gráfico nº 4 - Evolução dos tipos de <i>feedback</i> correspondente aos meses em que foram realizadas as reuniões pré e pós observação	89
Gráfico nº 5 - Evolução dos tipos de feedback correspondentes às Educadoras Cooperantes/Estagiárias.....	92

SIGLAS

C	– Contratada
CESE	– Curso Especializado Superior de Educação
EB1	– Escola Básica do 1º ciclo
EC	- Educadora Cooperante
EI	– Educadora de Infância
Ed de Inf	– Educação de Infância
ES	– Estagiária
EP	– Experiência Profissional
F	- Feminino
G	- Género
HA	- Habilitações Literárias
I	– Idade
IC	– Instituição Cooperante
IF	– Instituição de Formação
JI	– Jardim de Infância
TS	- Tempo de Serviço
VP	– Vínculo Profissional
QA	– Quadro de Agrupamento
QZP	– Quadro de Zona Pedagógica

INTRODUÇÃO

As profundas e sucessivas alterações nos diferentes sectores da sociedade democrática durante as últimas décadas exigem que os sistemas educativos procurem, de forma constante, respostas e adaptações mais eficazes, de modo a acompanhar a acelerada evolução dos acontecimentos políticos, sociais, económicos, culturais e tecnológicos. Só desde a segunda metade do séc. XX, a profissão docente e a formação de professores surge no nosso país em primeiro plano nas prioridades das preocupações educativas, dando início a mudanças conceptuais e organizacionais nas instituições de formação de professores.

A formação de professores e educadores de infância é uma componente central do processo do desenvolvimento profissional. Para além da componente teórica no currículo, no caso da formação inicial de professores, como em qualquer formação de cariz profissionalizante, torna-se especialmente relevante a componente prática. Cada vez mais, hoje em dia, há a necessidade de profissionais responsáveis e autónomos, que sejam capazes de reflectir sobre a prática e contribuir para a sua melhoria. O estágio pedagógico surge como o momento fundamental da formação inicial, em que através da prática se forma e desenvolve o futuro professor. Os estágios na formação inicial facultam uma primeira aproximação à realidade profissional, promovendo a aquisição de um saber, saber fazer e de um saber avaliar as acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia profissional. Desta forma, o estágio pedagógico, ao possibilitar o envolvimento na realidade dos Jardins de Infância, a experiência prática e a interacção tanto com as crianças na sala, como com os supervisores em situações pré e pós activas, cria condições para a realização de aprendizagens que permitem a aquisição de saberes profissionais e mudanças nas concepções de educação. Por esta razão, a vertente prática dos cursos de preparação inicial de professores tem constituído motivo de reflexão e debate entre educadores e investigadores educacionais (Feiman-Nemser & Buchmann, 1988; Zeichner & Gore, 1990; Zeichner, 1993, 1996, entre outros).

É evidente que neste processo formativo se tornam indispensáveis as funções de supervisão (Vieira, 1993; Alarcão 2007) dos professores cooperantes na formação dos futuros professores. A problemática da supervisão, hoje em dia reveste-se da maior importância, uma vez que, como diz Alarcão e Tavares (2003, p. 42) *“o supervisor não deve esquecer que o seu objectivo passa para além de sua acção sobre os professores para*

atingir em última análise e através destes o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos referidos professores.”

Tal como nos refere Zeichner (1993), os educadores cooperantes têm uma grande importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Desta forma, é necessário que as escolas de formação apoiem e orientem os educadores cooperantes com formação científica específica em supervisão, visto estes serem elementos fundamentais no processo de formação dos estagiários.

Tanto o supervisor (normalmente com mais experiência) como o futuro educador são pessoas adultas e ambos se encontram num processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A missão do supervisor é ajudar o futuro educador a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Em Portugal, aliás como em muitos outros países, a preocupação e a reflexão sobre supervisão são ainda recentes, procurando-se perceber as melhores formas e meios de desenvolver o processo supervisivo durante a formação inicial dos educadores e professores.

O presente estudo surgiu da necessidade de reflectir sobre a temática da supervisão, uma vez que geralmente as únicas referências supervisivas que os educadores cooperantes possuem, se cingem à sua experiência enquanto estagiários, durante a sua formação inicial. Por não terem grande suporte teórico e metodológico quando começam a desempenhar esta função, os educadores cooperantes questionam-se continuamente sobre a melhor forma de melhorar a prática supervisiva.

Considerando o contexto descrito, iniciamos esta investigação com uma pergunta de partida “Quais as funções da Educadora Cooperante no processo de supervisão durante o estágio de formação inicial em Educação de Infância?”

Com este estudo, pretende-se conhecer as concepções e práticas de supervisão das Educadoras Cooperantes no estágio de formação inicial em Educação de Infância, procurando apreender as perspectivas dos diversos actores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas.

A questão inicial e a definição do objectivo geral conduziram-nos à formulação de objectivos específicos que serviram de fio condutor do estudo.

O estudo foi desenvolvido num jardim-de-infância da rede pública, tendo como participantes três educadoras cooperantes e respectivas estagiárias que se encontravam a realizar o estágio pedagógico do 4º ano do curso de educação de infância.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma investigação de carácter qualitativo, desenvolvida numa perspectiva de estudo de caso. Como processos de recolha e tratamento de dados, recorreu-se à análise de documentos referentes i) a objectivos e finalidades da Instituição de Formação, ii) aos objectivos, plano de estudos e avaliação dos formandos do curso de Licenciatura em Educação de Infância, iii) ao programa relativo à prática profissional e respectiva avaliação, iv) a entrevistas semi-estruturadas no início e no fim do estágio, aplicadas individualmente a três educadoras cooperantes e às respectivas estagiárias e ainda v) à análise dos registos gravados das reuniões pré e pós observação.

O trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo efectuamos o enquadramento teórico conceptual onde equacionamos o tema da formação de professores, a prática pedagógica durante a formação inicial, a supervisão e o desenvolvimento profissional fazendo referência aos diversos modelos teóricos de supervisão.

No segundo capítulo, procuramos contextualizar o estudo, explicitando o enquadramento jurídico da formação de professores e educadores, identificando o problema e referindo quais as questões e objectivos da investigação.

No terceiro capítulo abordamos a metodologia utilizada neste estudo: explicitamos a natureza e o plano do estudo e caracterizamos o contexto organizacional, os participantes e os critérios de selecção destes. Por fim, definimos as técnicas e instrumentos usados na recolha e tratamento dos dados.

No quarto capítulo apresentamos e interpretamos os resultados da análise de alguns documentos da instituição de formação; os resultados da análise de conteúdo realizada aos educadores cooperantes e respectivos estagiários e os resultados obtidos através dos registos das conversas pré e pós observação entre EC/ES.

No quinto capítulo extraímos algumas conclusões e apresentamos algumas recomendações e sugestões, através dos quais se pretende sensibilizar as escolas de formação inicial e educadores cooperantes para a importância de uma supervisão colaborativa e reflexiva em conjunto com os formandos e os formadores das instituições de ensino superior.

Para finalizar apresentamos a lista de referências bibliográficas utilizadas neste estudo e os anexos que incluem os quadros de análise construídos ao longo da investigação.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Formação de Professores

Ao longo do tempo, as sociedades têm passado por variadas etapas, que vão acompanhando diferentes revoluções tecnológicas: agrícola, industrial, pós industrial e da informação. Esta evolução tem levado a grandes mudanças a vários níveis (políticas, sociais, económicas, culturais e tecnológicas), que resultam da tão divulgada globalização, a qual, por sua vez, tem vindo a provocar transformações na maneira de ser e de estar dos indivíduos. Para dar resposta às necessidades deste mundo cada vez mais complexo, onde tudo é posto em causa (Hargreaves, 1998), há uma constante procura de novos caminhos e de novos equilíbrios.

Numa sociedade que está em constante mutação e que por esta razão se mostra insegura e instável, torna-se premente perspectivar uma formação de professores dinâmica, capaz de interpretar e se adequar aos sinais dos tempos.

Segundo Zabalza (2004), as diferentes perspectivas relativas ao conceito de formação são o reflexo duma sociedade em constante mudança: sociedade do conhecimento, da aprendizagem, da formação e formação ao longo da vida. Com efeito, esta situação faz surgir novos elementos que são determinantes para uma nova readaptação pessoal e profissional. A este propósito, Sá Chaves (2003, p.8) refere que:

“(...) a formação de professores, pelas expectativas sociais que na sua função se projectam deverá acompanhar o fluxo de mudança que atravessa essas mesmas expectativas, para que a qualidade das suas concepções e correspondentes práticas possa, efectiva e criticamente, contribuir para um continuado e sustentado desenvolvimento das pessoas, social e culturalmente organizadas.”

Vários autores (Ferry, 1991 in Garcia, 1999; Zabalza, 2004) têm tratado este conceito de “*formação*” dando ênfase a diferentes componentes e dimensões que conduzem a perspectivas distintas. Enquanto umas dão mais importância ao carácter individual, considerando que o conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal, “*formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura*” (Ferry, 1991, in Garcia, 1999, p.19), outros dão mais ênfase ao seu carácter colaborativo.

Garcia (1999) refere-se à formação como um conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem que a identidade seja reconstruída durante o seu quotidiano:

”A Formação de Professores é área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do seu currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p.26).

Nessa perspectiva, trata-se de encarar as situações de formação como *”reconstruções”* das situações de trabalho vividas pelos professores. Deste modo, torna-se possível que as aprendizagens realizadas durante aquele período se constituam como uma referência para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Mas se, em sentido lato, o conceito *“formação”* significa o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a actividade docente pode afirmar-se que o mesmo conceito é uma componente essencial da *“aprendizagem dos aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente”* (Ponte et al, 2000, p.13).

Segundo Zabalza (2004), uma formação de qualidade deve incidir na...

“ (...) formação formativa, ou seja uma formação que integre dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece, contemplando os seguintes conteúdos formativos: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; novos conhecimentos; novas competências; atitudes e valores; enriquecimento da experiência” (p.42).

Todo o processo de formação implica sempre aprendizagem. Contudo, os termos não podem ser confundidos. O termo *“aprendizagem”* indica-nos que alguém aprendeu *“algo de novo”*, que não sabia (uma informação, um conceito, uma capacidade), o que não quer dizer que esse *“algo de novo”* transforme esse indivíduo numa pessoa nova, diferente. A grande característica do conceito *“formação”* é que uma aprendizagem só pode ser considerada formativa, quando essa aprendizagem transforma aquele que aprende (Zabalza, 2004).

A formação está, pois, ligada, ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando apenas à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas.

Esta noção é fundamental quando se fala em formação de professores, tanto inicial, como contínua.

É nesta perspectiva, que devemos ter em atenção o conceito apresentado por Ribeiro (1989, p.7) e que identifica a formação:

“ (...) como o processo de desenvolvimento permanente do professor, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir: formação inicial – prévia ao exercício de funções – e a formação em serviço ou contínua – durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente. A formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.”

As décadas de 70, 80 e 90 ficaram marcadas pela progressiva universitarização da formação de professores, tanto inicial, como em serviço, contínua e especializada (Formosinho, 2009).

Os investigadores actuais são unânimes em afirmar que a formação de professores vai muito além da formação inicial, devendo prosseguir de forma contínua. Para Perrenoud (2001, p.4), *“um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática.”* Ele reflecte constantemente nos seus objectivos, nas suas práticas, nos seus saberes, está num constante progresso uma vez que teoriza a sua prática seja consigo mesmo ou com a sua equipe pedagógica.

A formação inicial é, portanto, a primeira etapa de formação profissional, um período de aquisição de saberes básicos, de competências e de socialização na profissão. Tem por objectivo dotar os futuros professores de conhecimentos fundamentais necessários ao início do exercício da sua carreira profissional. Para tal, é essencial assegurar que eles adquiram uma formação adequada tanto nos assuntos a ensinar como na sua didáctica.

Nas últimas décadas, diversos autores (Joyce, 1975; Zeichner, 1983; Feiman-Nemser, 1990; Pérez-Gomez, 1992, in Garcia pp. 30-31) têm-se ocupado, na identificação de orientações, paradigmas, modelos, tradições ou perspectivas da formação de professores, não havendo um consenso no uso da terminologia relativamente às orientações conceptuais subjacentes.

Em 1983, Zeichner (in Garcia, 1999) destaca que qualquer programa de formação de professores assenta numa determinada postura ideológica, transmitida pelos formadores, mas também pelas instituições de formação. Distingue 4 paradigmas:

1- Paradigma Tradicional-Artesanal – Neste paradigma, o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. Este *modelo* é o clássico modelo do mestre aprendiz. O futuro professor aprende a *“saber-fazer”* durante a prática, com a ajuda e sabedoria de

professores mais experientes. Os futuros professores são vistos como simples receptores passivos, não tendo papel essencial na decisão dos aspectos a aprender.

2- Paradigma Behaviorista – Esta concepção de formação valoriza a aquisição de um conjunto de competências específicas e observáveis, consideradas essenciais para o ensino (“*saber – fazer*” a partir de competências pré – definidas para o ensino).

3- Paradigma Personalista – A finalidade da formação neste paradigma é o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo que pretende tornar-se professor. Desenvolvimento do “*saber – ser*” e não do “*saber – fazer*.” Os programas de formação são elaborados conforme as necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do “*eu*” de cada professor.

4- Paradigma Investigativo – Neste paradigma, a formação de professores tem como principal finalidade preparar os professores para desenvolverem capacidades para a acção reflexiva e o “*espírito crítico*” sobre o ensino. É a partir desta concepção que emerge uma nova perspectiva, que se caracteriza pela ligação entre formação e investigação, pelo que os processos de ensino e aprendizagem deverão adoptar além de uma postura investigativa, uma postura reflexiva e crítica.

Mais tarde, Zeichner (1993) em “*A Formação Reflexiva dos Professores*” discute a perspectiva dos professores como práticos reflexivos que, por meio de reflexão na e sobre a sua própria experiência, desempenham importantes papéis na produção do conhecimento sobre o ensino. Reorganiza, então a tipologia anterior à luz do papel que a reflexão desempenha nos vários paradigmas, distinguindo 5 tradições:

1- Tradição Académica, que enfatiza a reflexão sobre os conteúdos de ensino e sobre a forma como vão ser ensinados;

2- Tradição da Eficiência Social, que salienta a aplicação de determinadas estratégias de ensino que resulta da investigação científica;

3- Tradição Desenvolvimentista, que acentua a reflexão sobre o desenvolvimento dos estagiários, baseando-se na observação, na experimentação prática e na criação de ambientes propícios à aprendizagem;

4- Tradição da Reconstrução Social, que enfatiza a reflexão sobre o contexto social e político da sociedade;

5- Tradição Genérica, a qual defende a reflexão em geral, sem especificar os propósitos, os critérios ou o conteúdo da reflexão. Considera-se que as acções dos professores serão necessariamente melhores, só porque são mais deliberadas ou intencionais (Zeichner, 1993, p.44).

Segundo Zeichner, nenhum destes paradigmas de formação tem aparecido de forma isolada nas práticas formativas das instituições, predominando antes práticas que poderíamos inserir em paradigmas mistos.

Feiman (1990 cit in Garcia, 1999, p.30-31) em vez de paradigmas utiliza o conceito de orientações conceptuais, entendendo que:

“uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da Formação de Professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação As orientações conceptuais não se excluem mutuamente e nenhuma oferece um modelo completo. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa.”

Por sua vez, Feiman Nemser (1990 cit. in García, 1999), elaborou uma nova classificação de orientações conceptuais na formação de professores, apresentando cinco orientações conceptuais, que podem inspirar predominantemente os currículos de formação inicial de educadores e professores:

1- Académica – É a orientação que predomina no contexto de formação inicial. Esta orientação vê a formação como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento da respectiva compreensão por parte dos futuros professores. O principal objectivo da formação é o domínio dos conteúdos. Neste contexto, o professor assume-se como um especialista numa ou em várias áreas disciplinares. Esta orientação conceptual da formação apresenta, portanto, muitas semelhanças com o paradigma tradicional - artesanal proposto por Zeichner (1983).

2- Tecnológica – Esta orientação provém do modelo behaviorista de ensino/aprendizagem e realça o conhecimento e competências que o professor adquire. O professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico transformado em regras de acção. Esta orientação é centrada nas competências. Segundo Feiman (1990, cit por Garcia, 1999 p.34) *“competência é definida em termos de acção.”* Esta orientação conceptual da formação apresenta, portanto, muitas semelhanças com o paradigma behaviorista proposto por Zeichner (1983, cit in Garcia, 1999).

3- Personalista – Esta orientação centra-se na importância das relações interpessoais na sala e vê a aprendizagem do ensino como um processo de desenvolvimento pessoal. O ponto central é a pessoa em todos os seus limites e possibilidades. O principal objectivo dum programa personalista consiste em proporcionar aos professores, um auto conceito positivo, sendo o mais importante na formação o desenvolvimento da auto descoberta e a

tomada de consciência de si próprio. O professor passa a ser o maior recurso na formação, entendendo-se que o processo de ensinar não é apenas uma técnica. Esta orientação da formação é semelhante ao paradigma personalista proposto por Zeichner (1983).

4- Prática – A principal ideia é que “*as experiências práticas em escola contribuem necessariamente para formar melhores professores*” (Zeichner, 1983). Aprender a ensinar, é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “*bons professores*”, durante tempo prolongado. Esta perspectiva é convergente, portanto, com o paradigma que Zeichner (1983) designou por Tradicional-artesanal.

Peréz-Goméz (1992, cit in Garcia, 1999) refere-se à abordagem tradicional e à abordagem reflexiva sobre a prática: a primeira é considerada tradicional uma vez que favorece a aprendizagem passiva por parte dos formandos, ou seja “*se queres ser um bom professor faz o que os bons professores fazem*”. Assim sendo, as práticas de ensino são o elemento mais importante do currículo, para os professores em formação. Defende também a crença de que qualquer docente pode desempenhar a função de supervisor sem qualquer tipo de treino prévio. É, portanto, uma abordagem com muitos pontos de semelhança com o paradigma tradicional-artesanal de Zeichner (1983) e com a orientação prática de Feiman-Nemser (1990, cit. in García, 1999), atrás referidas.

Relativamente à **prática reflexiva**, Schön tem sido o autor que mais ênfase tem dado na divulgação do conceito “*reflexão*”, dando realce à produção de conhecimento com base na própria prática profissional. Este autor (1987) propõe três conceitos, para melhor entendimento da reflexão enquanto actividade do profissional: “*reflexão na acção*”, “*reflexão sobre a acção*” e “*reflexão sobre a reflexão na acção*.” O primeiro conceito pressupõe uma actividade cognitiva consciente do sujeito, enquanto está a agir. A reflexão sobre a acção baseia-se na capacidade de reflectir após agir, ou seja, o professor analisa e compreende a sua prática após a acção. A reflexão sobre a reflexão na acção, analisa o conhecimento na acção e a reflexão sobre a acção e desta forma constrói uma teoria e organiza uma acção adequada ao contexto.

5- Social reconstrucionista – Mantém uma estreita relação com a orientação prática reflexiva, na medida em que a reflexão é um compromisso ético e social de práticas educativas mais justas e democráticas, sendo os professores intelectuais transformadores das escolas. Esta orientação está intimamente ligada à Tradição da Reconstrução Social segundo Zeichner que vê a formação como formadora de agentes conscientes do contexto social das escolas e das consequências sociais das suas próprias acções e ainda como agentes de mudança críticos e reflexivos.

Os currículos de formação de professores têm subjacentes modelos de formação, os quais, por sua vez, decorrem de concepções de ensino e profissão docente e têm vindo a sofrer transformações ao longo das décadas, influenciados pelas necessidades sociais, políticas e económicas da sociedade e pelo que esta espera dos docentes, nas diferentes épocas.

Quando se fala em currículo, associa-se por vezes esta designação a plano de estudos e conjunto de programas. De facto, “*na concepção tradicional, o currículo tem sido considerado sinónimo de programa. No entanto, esta é apenas uma das dimensões do currículo*” (Lopes e Pereira, 2004, p.54). Consideramos aqui o currículo no sentido lato, ou seja, o currículo é o conjunto de todas as experiências que podem constituir aprendizagem, estejam elas previamente programadas ou não. Desta forma o currículo é

(...)“um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades vividas e/ou emanadas da escola, e das quais resulta desenvolvimento e aprendizagem para os alunos” (ibid, p.98).

A formação inicial de professores ao longo dos tempos tem vindo a ser realizada em instituições específicas, por formadores especializados e com um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação (Garcia, 1999). Cada programa de formação de professores tem por base, de forma explícita ou implícita, um modelo de professor.

Lasley e Payne (1991, cit in Garcia 1999) referem-nos três modelos curriculares que têm sido norteadores da organização da formação inicial de professores e que estruturam a formação do professor, especialmente no que se refere à colaboração de diferentes campos de conhecimento.

Currículo integrado: Caracteriza-se pela ausência de territórios disciplinares. Tem por base a interconexão conceptual e estrutural tendo em vista o alcance de metas interdisciplinares. A formação integra componentes científicas e pedagógicas. Este modelo exige que os professores se comprometam a fazer a interrelação do conhecimento.

Currículo segmentado: É caracterizado pela pouca ligação existente entre as componentes de formação. A formação científica e a pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo ocorrer em momentos diferentes.

Na perspectiva de Garcia (1999), o currículo segmentado apresenta-se sob duas formas: Na primeira, *a concorrente*, quando os estudos profissionais, a formação em conteúdos e a formação geral se realizam ao mesmo tempo e na segunda, *a consecutiva*,

quando o conhecimento geral vem em primeiro lugar e só depois é que se proporciona os conhecimentos pedagógicos.

Currículo colaborativo: Converge aspectos do currículo segmentado e do integrado. Para Lasley e Payne, este modelo tenta manter uma fidelidade disciplinar. No entanto, apesar de o currículo estar segmentado em cursos, as partes estão todas interrelacionadas. Os formadores, mesmo não sendo generalistas, ajudam o formando a estabelecer e a compreender ligações entre as áreas curriculares.

Para fazer uma avaliação dum currículo de formação, deve-se ter em conta os objectivos dessa avaliação. A primeira intenção é considerar o controlo de qualidade, mas é importante não esquecer que outro dos propósitos da avaliação, mais formativa, serve para melhorar o processo de formação de professores. (Galluzo e Craig, 1990, cit in Garcia 1999). É neste sentido que Garcia (ibidem, p.104) faz referência à definição de avaliação da formação de professores que Galluzo defende:

“A avaliação é o processo de conceber, obter e utilizar informação que descreva e julgue o valor e mérito dos objectivos, concepção implementação e impacto de um determinado programa, para promover o seu aperfeiçoamento, servir a necessidade de controlo e aumentar o conhecimento” (Stufflebeam 1982, cit in Galluzo, 1986, p.222).

A este respeito, Kaths e Rath (1985, cit in Garcia, 1999, p.78)) apresentaram uma grelha constituída por onze parâmetros (objectivos; candidatos, professores, conteúdos, métodos, tempo, ambiente, regulamentos, recursos, avaliação e impacto), que articulados formam uma matriz a qual possibilita analisar investigações desenvolvidas em torno de programa de formação de professores.

No nosso país, e segundo Campos (2001), em todos os modelos de formação do educador, mesmo nos designados integrados, a relação entre as componentes é predominantemente aditiva. Como sublinha este autor,

“ (...) verifica-se que é quase inexistente a articulação entre as chamadas componentes de formação e, acrescenta que, tal falta de articulação evidencia-se ao nível do currículo enunciado (programas sem articulação, componentes funcionando em total separação), ao nível do currículo implementado (práticas de cada docente sem qualquer sistema de relação com as dos restantes) e também ao nível organizacional (a não existência de mecanismos organizativos que promovam a planificação conjunta e articulada da formação)” (ibem, p. 14).

A este propósito, Roldão (2001) refere que a discussão em torno da formação de professores se tem fundamentado frequentemente no problema dos modelos de organização que, segundo esta autora, são compreendidos como “*arranjos organizativos considerando a sequência, progressão das componentes e locus de exercício da formação.*”

Também Canário (2001) refere a importância e a necessidade da revalorização epistemológica da experiência na formação inicial de professores e os modos da sua tradição curricular. Ao perspectivar uma concepção de currículo em alternância, encara a componente da prática profissional, não como um momento de aplicação, mas sim como um momento estruturante extremamente forte de dinâmicas formativas que envolvem, de forma simultânea, os formandos (futuros professores), os profissionais do terreno (professores cooperantes) e os professores formadores (professores da escola de formação). Esta alternância *“deve ser encarada como um vaivém entre ideias e experiências, ou seja entre a teoria e a prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial”* (Canário, 2001, p.32).

Canário refere ainda que uma instituição de formação não deve ser considerada apenas como um espaço e um contexto onde existe um somatório de disciplinas; além disso, defende que é essencial que exista uma aproximação entre a instituição de formação e os contextos reais da actividade profissional. Nesta perspectiva está presente a concepção de que o corpo de conhecimentos sobre a prática profissional do ofício do professor deve ocorrer, em primeiro lugar, da reflexão sobre a prática. Esta reflexão deve ser efectuada através da partilha de experiências, ou seja os professores devem ser estimulados a estruturar as suas práticas, a analisá-las e compará-las com análises feitas por outros, podendo assim encontrar diferentes oportunidades de enquadrar as suas experiências.

A instituição de formação inicial assegura, em simultâneo, a formação académica e a formação profissional de professores, numa lógica integrada ou numa lógica sequencial.

Parafraseando Ferry (1991 in Garcia, 1999), a formação de professores é uma formação dupla, que inclui duas componentes: a preparação científica, também designada de académica, numa dada área do saber e a preparação profissional, que durante muito tempo ficou limitada à preparação pedagógica e didáctica. Por isso, se concebemos o professor como um profissional capaz de diagnosticar e compreender a sua prática, não é possível separar por mais tempo a formação académica da formação prática. (Estrela, 1991). A formação de professores deve, desta forma, incluir uma componente prática de importância decisiva, não sendo lógico que exista uma grande discrepância entre a formação teórica e a formação prática.

2. A Prática Pedagógica na Formação de Professores/Educadores

A prática pedagógica “*é, juntamente com a componente teórica das ciências da educação e a componente das ciências da especialidade a ensinar, uma das três componentes da formação de professores*” (Formosinho, 2009, p.104).

Nos cursos de formação inicial, a prática pedagógica, é considerada uma das componentes integradoras, a par das ciências da educação, da formação pessoal e social e da formação científica específica. (Formosinho, 2009). A sua principal finalidade é iniciar os futuros professores no mundo da prática profissional. É particularmente indispensável para que a preparação assegurada por estes cursos se ajuste às exigências do desempenho profissional (Campos, 2002).

A prática pedagógica ou estágio pode ser perspectivada de formas distintas conforme o posicionamento conceptual de cada autor.

Assim, Alarcão (1992, p.6) refere que:

(...) “a componente de formação profissional prática, em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)” (p.6).

Já segundo Formosinho (2009, p.98).

“A Prática Pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.”

Formosinho (2009) faz uma distinção entre prática pedagógica inicial e prática pedagógica final. A primeira desenvolve-se de forma gradual, tendo como principal finalidade a observação de aulas e crianças em diferentes contextos (comunitários e escolares) e, mais tarde, a participação pontual em turmas de professores cooperantes. A prática pedagógica final, também designada por estágio, tem como principal objectivo proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente integral em contexto real, de forma a permitir ao professor desenvolver as competências e atitudes necessárias para o desempenho consciente, responsável e eficaz. Este tipo de prática, tal como a referida anteriormente também se desenvolve nas escolas, sendo acompanhada de uma forma mais orientada e reflectida.

Não existem formas de substituir o contexto educativo real, necessário para os formandos poderem pôr em prática as competências que devem fazer parte do seu perfil e, desta forma, poderem ter um contacto prático e autêntico com a futura profissão. Por isso, prevalece a opinião de que o estágio só tem sentido sendo realizado nas escolas e de que a prática pedagógica deve ter lugar ao longo de todo o curso (Formosinho, 2009).

O estágio é considerado uma componente indispensável na formação do aluno ao nível da iniciação à prática profissional.

Segundo Reis (2010, p.8), o estágio final...

“ (...) devido ao seu tempo prolongado, à forte responsabilidade que é conferida ao formando, ao enquadramento num grupo de trabalho de pares e ao apoio directo do educador cooperante, parece constituir um enquadramento muito favorável para o início do processo de integração da profissão.”

Quer na perspectiva dos formandos quer na dos formadores, a prática pedagógica ou estágio, centrada na acção educativa em contexto real, parece ser considerada, uma das componentes mais valorizadas nos programas de formação de professores. A formação de professores deve permitir desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras de recurso à teoria, de forma a ajudar os formandos a questionarem-se sobre ela, desenvolvendo uma acção intencionalmente reflexiva (Sá-Chaves, 2000).

Segundo Formosinho (2009), a prática pedagógica na Formação Inicial de professores, pode ter diferentes modelos, que variam conforme o tipo de articulação existente entre a componente prática e as outras unidades curriculares. Vigoram dois modelos para a realização da prática: o modelo relativo à formação para a educação básica (modelo que regulamenta os cursos de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico), e o modelo relativo ao ensino secundário (que rege os cursos para professores do 3º ciclo e secundário). No entanto, em termos epistemológicos, qualquer um dos modelos, é marcado por um processo académico que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e quase sempre afastada das inquietações reais.

Ainda que a componente teórica no currículo de uma formação seja de uma importância extrema, a verdade é que, no caso da formação inicial de professores, também a integração na comunidade escolar é essencial, uma vez que se trata de um processo que exige um conjunto de competências, que se desenvolvem conforme as experiências que os formandos têm ao longo da sua formação; experiências essas que, inicialmente, podem causar enormes ansiedades e dificuldades.

Faz parte dos objectivos da iniciação profissional aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem

mobilizados para a acção quotidiana (Formosinho, 2001), o que implica uma importante ruptura epistemológica geradora de tensões neste contexto institucional.

“As práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo” (Hoy e Woolfolk, 1990, citados em Garcia, 1999, p. 98).

E, embora estas práticas sejam apenas simulações, tal como nos refere Zabalza (1998), são sem dúvida uma oportunidade de socialização, que os formandos têm para aprenderem a comportar-se como professores (Garcia, 1999). Além disso, é durante as práticas de ensino que os formandos aprendem a compreender os problemas do ensino como problemas curriculares e têm a possibilidade privilegiada de aprender a ensinar.

No entanto, há vários autores que têm feito referência às limitações que as práticas de ensino têm na formação de professores, entre os quais se destaca Zeichner (1990, cit por Garcia 1999, p.98-99) que identifica algumas limitações:

“I) a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores (segundo o programa), algo de bom correrá; (II) a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na instituição de formação e a prática; (III) a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores; (IV) o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os supervisores; (V) a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias; e (VI) a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.”

O estágio representa a possibilidade de os formandos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a actividade profissional. Os formandos principiam a aprendizagem da prática profissional através da observação do desempenho (Zeichner, 1993), de quem os orienta.

Formosinho (2009, p.108-109) lembra que os principais intervenientes no processo formativo durante a prática pedagógica são o supervisor institucional *“o supervisor institucional é o docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática pedagógica final”* e o professor cooperante.

Segundo este autor,

“O professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos da formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Ibidem, p.110).

O educador cooperante desempenha um papel essencial na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais, bem como na certificação da qualificação profissional.

Nesta realidade, o educador cooperante tem um grande impacto, através das condições, oportunidades, orientação e modelo de prática profissional que oferece e constitui para o formando. Tal como nos refere Zeichner (1993), os educadores cooperantes têm uma grande importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Desta forma, existe uma grande necessidade de as escolas de formação apoiarem e orientarem os educadores cooperantes com formação científica específica, visto estes serem elementos fundamentais no processo de formação dos formandos.

A maioria dos educadores cooperantes actua com base nos conhecimentos obtidos na formação inicial, ao longo dos anos da sua prática profissional e na formação contínua. No entanto, a preparação para formar os alunos é inexistente, na maioria dos casos. Daí que o papel do supervisor da instituição de formação seja essencial para ajustar a vertente académica da formação e a vertente profissional.

Tendo em conta que os educadores cooperantes são modelos para os formandos, considera-se que, ao melhorar as competências e as práticas destes profissionais, estaremos a contribuir para uma melhoria da formação dos formandos.

É através da observação do desempenho dos educadores cooperantes que vai ser possível ajudar a melhorar práticas menos conseguidas e a reformular procedimentos e estratégias.

Com base no processo de homologia formativa (ou isomorfismo), Oliveira-Formosinho e Formosinho referem que, normalmente, “*ensinamos como fomos ensinados e as rupturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas*” (2001, p.55).

Como tal, o papel do supervisor no contexto de estágio é fundamental em termos de formação, orientação, avaliação/monitorização da prática e desenvolvimento profissional, não só dos formandos, mas também dos educadores cooperantes. Torna-se evidente a necessidade de formar educadores cooperantes para o desempenho duma missão tão difícil quanto importante.

Os professores cooperantes têm esta tão grande importância na formação inicial, dado que constituem a ligação entre a teoria aprendida na instituição e a prática que se pretende iniciar. Assim, constituem-se como a referência e o modelo que o professor em formação terá.

É a partir duma dialéctica entre a teoria e a prática, que surge a supervisão e os respectivos modelos. A supervisão é entendida como um processo que liga a teoria à prática onde “*a investigação educacional fornece o suporte necessário para a planificação*” (Zeichner, 1992, p.121) da prática, de forma que os alunos possam

empenhar-se realizando “*pesquisas sobre o ensino, utilizando a investigação acção colaborativa*” (Idem 127).

3. Supervisão e Desenvolvimento Profissional

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores mostram-nos que geralmente as dificuldades e problemas surgem no início da carreira e que a forma como essas dificuldades são ultrapassadas é muito importante para a construção de um percurso profissional consistente. Por esta razão, é essencial que este desenvolvimento se inicie durante a formação do professor e depois se estenda ao longo de toda a sua carreira profissional, isto é, que seja constantemente actualizada, tanto a nível científico como pedagógico e didáctico. Mas o desenvolvimento profissional dos professores nunca é linear, variando de professor para professor.

Segundo Day (2001),

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (p.20).

Para que este desenvolvimento se inicie durante a formação inicial do professor é essencial ter em conta a supervisão pedagógica, tanto a nível da instituição de formação, como a nível dos locais onde o futuro professor exerce a sua prática pedagógica.

Actualmente, ninguém põe em causa a importância primordial da supervisão pedagógica na formação inicial dos professores e educadores de infância. Dado o interesse por esta matéria, é fácil encontrar na literatura vários autores (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão 1995, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Vieira *et al*, 2006) que se debruçam sobre este tema, contribuindo para uma melhor qualificação dos profissionais que trabalham ou têm responsabilidades nesta área.

O conceito de “**supervisão**” é um conceito ambíguo e polissémico pelas suas conotações e foi evoluindo ao longo do tempo. Na perspectiva tradicional, a supervisão era considerada a filosofia da autoridade, pois estava muito ligada à inspecção, ao controlo, à

administração e avaliação do ensino. Fazendo referência ao dicionário, Alarcão e Tavares (2003, p.3), clarificam o conceito tradicional de supervisão referindo que este

“ (...) evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.”

O conceito de supervisão foi-se modificando e, actualmente, é mais utilizado com o sentido de orientação da prática pedagógica, ou seja, a teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira – Formosinho (2002c, p.43),

“o conceito de supervisão é polissémico porque referido a uma sociedade, a uma cultura, a uma administração pública, a filosofias educativas, a políticas educativas, a teoria de formação de professor e de escola.”

Este conceito é ainda ampliado, uma vez que algumas definições remetem para uma dimensão conceptual e outras para uma dimensão da acção. Para esta autora, todos estes conceitos referentes à supervisão, aplicados em diferentes contextos formativos, devem ter como base o desenvolvimento profissional dos professores.

Em geral, na formação inicial de educadores de infância, o modelo de supervisão mais utilizado, é composto por um triângulo, constituído pela figura do supervisor institucional (tutor), do educador cooperante do local do estágio e do formando.

Considerando a supervisão como um instrumento de orientação e formação, é através dela que se realiza a comunicação e a articulação entre supervisores das instituições de formação, docentes (cooperantes) dos contextos de estágio e os formandos em iniciação à prática profissional.

Oliveira-Formosinho (1997, cit. in Vasconcelos, 1999), num trabalho que realizou sobre supervisão de educadores de infância na formação inicial, põe em causa o referido modelo visto considerar não existir uma transparência na definição dos papéis de cada um dos elementos do referido triângulo, uma vez que a função dos dois supervisores, supervisor institucional e educador cooperante se sobrepõem, minimizando assim a importância dos práticos que estão no terreno e, consequentemente, a própria prática como elemento de formação.

Com Oliveira-Formosinho (1997, cit in Vasconcelos, 1999), chegámos à apresentação do “modelo ecológico de supervisão de professores”, descrevendo-o esta como um...

“ (...) processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe o apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo, comunicação com a instituição que a aluna se

está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e cultura envolventes” (p.85).

Este novo modelo restitui ao educador cooperante “*o poder, a capacidade mas, também, a formação que lhe permite ser o responsável pela orientação do estágio, em colaboração com a instituição de formação*” (ibem, p.84-85).

Vieira (1993, p. 28), por sua vez, define supervisão como “*a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*”, o que a aproxima da definição que nos é dada por Alarcão e Tavares (2003, p.16), que compreendem a supervisão como um processo interactivo entre um professor, em princípio mais experiente e mais informado, e um candidato a professor ou outro professor, em que o primeiro orienta o segundo através duma comunicação dialógica permanente, tendo em vista o desenvolvimento humano e profissional do formando, ou seja trata-se dum processo que tem como principal objectivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito duma acção *profissional* – a prática pedagógica.

Esta definição releva dois elementos fundamentais para a supervisão: a ênfase no processo e a ligação do desenvolvimento humano ao desenvolvimento profissional.

A supervisão tem sido referenciada por uma série de modelos que foram surgindo ao longo dos anos, os quais tentaremos sintetizar. Estes modelos partem de pressupostos teóricos distintos relativamente à formação e, consequentemente, aos conceitos de supervisão e de supervisor. Porém, como nos refere Tavares (1997), começa a ser teoria assente que as concepções de formação se podem reduzir a dois ou três tipos de abordagem: 1) aquela em que prevalece a transmissão de conhecimentos, em que o essencial é ensinar aos formandos os resultados a ciência normal; 2) aquela em que prevalece os processos de pesquisa, que se ligam a modelos de “aprender a aprender”, a investigar a ser autónomo; 3) e por fim, os modelos mistos, que relacionam os dois tipos de abordagem anteriores.

Alarcão e Tavares (2003) descrevem práticas de supervisão, referindo nove cenários:

1. Imitação artesanal, no qual o estagiário desempenha o papel de aprendiz que deveria imitar o seu mestre (supervisor), o qual sabia como fazer e transmitia a sua arte. Este cenário está relacionado com o paradigma tradicional-artesanal, segundo Zeichner ou a orientação académica segundo Feiman, sendo legitimado pela tradição. Era a passagem do saber fazer de geração em geração.

Como afirma Zeichner (1993),

“Esta orientação de formação de professores acentua o papel do professor enquanto académico e especialista em matérias de estudo, assume formas diferentes dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacentes.”

2. Aprendizagem pela descoberta guiada, em que o futuro professor adquire um conhecimento dos modelos teóricos e, sempre que possível, é-lhe dada oportunidade de observar o desempenho de alguns professores na sua actividade. Este modelo já admite que o futuro professor deve ter um papel activo durante a prática pedagógica. Segundo Dewey (1989), o futuro professor deveria ser capaz de *“observar, intuir e reflectir.”*

3. Behaviorista - Este modelo assenta na teoria comportamentalista de que o comportamento humano é o resultado das influências exteriores, do meio ambiente e da cultura. A questão essencial do ensino prende-se com a pré-determinação dos objectivos. O formando é informado das competências que deve desenvolver e, posteriormente serão traduzidas em objectivos operacionais. Cada um pode atingir esses objectivos ao seu próprio ritmo. Este cenário está relacionado com o paradigma behaviorista de Zeichner ou a orientação tecnológica segundo Feiman, devendo ser considerado como mais uma técnica de ensino. Mas continua a ser uma variante do modelo centrado em disciplinas. O professor é concebido como um técnico de ensino cuja formação parte das competências exigidas de que derivam objectivos operacionais. A função do supervisor é definir os objectivos que o formando deve atingir, construir programas de treino e, por fim avaliar o desempenho do professor.

4. Clínica - É um dos modelos mais antigos. O termo foi “pedido emprestado” à ciência médica, que considera a sala de aula como uma clínica, existindo uma colaboração muito próxima entre formando e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Vários investigadores (Glodhammer, 1980; Cogan, 1973; Anderson, in Alarcão e Tavares, 2003) desenvolveram este modelo, no qual o objectivo fundamental é melhorar a prática de ensino dos professores na sala de aula. Há que realçar o aspecto colaborativo como relevante neste cenário, sendo que o supervisor assume uma atitude de ajuda, quando é necessário o formando ultrapassar as dificuldades sentidas. Este tipo de cenário implica uma parceria entre o professor e o supervisor, assumindo este um papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados.

A supervisão clínica é um mecanismo de apoio na aula que faculta assistência directa ao professor. Em termos metodológicos, Goldhammer *et al.* (1980), referidos por Alarcão e Tavares (2003), propõem o desenvolvimento do ciclo da supervisão em cinco fases, sendo

elas: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós - observação e análise do ciclo de supervisão.

Este modelo caracteriza-se pela cooperação entre professor e supervisor, em que a função do supervisor é ajudar o professor a manter e desenvolver a sua competência profissional.

5. Psicopedagógico – Este modelo tem por base a teoria de Stones (1984, cit por Alarcão e Tavares, 2003), em que o principal objectivo é ensinar os professores a ensinar. A função do supervisor é num clima de encorajamento ajudar o formando a adquirir conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto, a desenvolver competências de forma a transferi-las para situações novas. Existem conhecimentos partilhados pelo supervisor e pelo professor numa relação pessoal, de diálogo mas que continua a ser uma relação de ensino e aprendizagem, uma vez que o supervisor através do seu ensino, deve ter uma intervenção directa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do formando.

Na óptica de Stones, (ibem) a formação inicial psicopedagógica dos professores deve ter três fases: o conhecimento, a observação e a prática pedagógica supervisionada, sendo que esta assenta numa relação de dialéctica entre teoria e prática.

6. Pessoalista, que tem a influência de correntes como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia, a psicanálise, a psicologia diferencial, a cognitiva e a do desenvolvimento. A pedra angular deste modelo é o auto conhecimento do professor estagiário, na medida em que este contribuirá para o seu desenvolvimento psicológico e profissional. O supervisor tem como missão ajudar o professor a reflectir sobre as experiências por ele vividas, de forma a reflectir sobre as suas atitudes e a interpretá-las.

Este cenário está relacionado com o paradigma/orientação personalista propostos por Zeichner e Feiman, respectivamente, na medida em que num modelo de formação personalista, não há objectivos institucionais pré definidos, os objectivos têm a ver com a personalidade de cada professor.

A formação deve partir da análise das concepções pessoais (crenças, valores, interesses, necessidades) e centrar-se em experiências de formação que favoreçam a reflexão sobre si, isto é, cada um é modelo de si mesmo;

7. Reflexivo, tem como base as ideias de Dewey, na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem e na abordagem reflexiva defendida por Shön (1983, 1987 in Alarcão e Tavares, 2003) na formação dos profissionais que mais tarde teve enorme repercussão na formação de professores. Estas ideias têm tido muita influência no

campo educacional tendo sustentado as perspectivas de Zeichner (1993). Este autor defende a emancipação do professor como alguém que decide e encontra satisfação na sua própria formação e na investigação da sua prática.

De acordo com Shön, o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção (reflexão simultânea com a acção), a reflexão sobre a acção (reconstrução mental da acção, para analisá-la retrospectivamente) e a reflexão sobre a reflexão na acção (processo que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, ajudando a determinar as acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Os dois primeiros tipos de reflexão são essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento a que têm lugar, uma vez que o primeiro ocorre durante a prática e o segundo quando a prática é repensada, após ter sido vivida. Segundo Alarcão e Tavares (2003), as duas primeiras dimensões situam-se essencialmente ao nível cognitivo, a última remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero - supervisão se transformar em auto – supervisão.

Neste cenário, o supervisor tem um papel fundamental uma vez que ajuda o formando a produzir o conhecimento que é proveniente da sistematização da acção e do pensamento;

8. Ecológico - A abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores foi concebida por Alarcão e Sá Chaves (1994) e, mais tarde, por Oliveira Formosinho (1997), inspirando-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979 in Alarcão e Tavares, 2003). Este cenário apresenta-se como um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. Neste cenário, a supervisão assume a função de propiciar e regular experiências diferenciadas, em contextos diversos, e de facultar a ocorrência de transições ecológicas, que vão proporcionar ao formando a assunção de novos papéis e interacção com pessoas até então desconhecidas;

9. Dialógico - Waite (1995 in Alarcão e Tavares, 2003) é considerado defensor da supervisão dialógica, contextualizada. Neste cenário, atribui-se um grande significado à linguagem e ao diálogo crítico, na construção da cultura e do conhecimento dos professores. Esta abordagem favorece o desenvolvimento profissional dos professores através da verbalização do seu pensamento reflexivo e do diálogo. Acrescente-se ainda que,

“ (...) este cenário contribui para a formação de contextos em que a supervisão baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica, funcione como

instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores como tem vindo a ser defendido por Smyth” (1989, 1997, cit por Alarcão e Tavares, 2003, p.41).

Estes três últimos cenários têm por base um modelo de formação investigativo, uma vez que visam preparar os futuros professores para serem investigadores das suas próprias práticas pedagógicas; um modelo de formação reflexivo, na medida em que os professores detêm um saber prático que pode ser teorizado, e um modelo de formação reflectido. A concepção da prática profissional no modelo reflexivo tem origem na capacidade do professor aprender a partir da experiência, reflectindo criticamente sobre as suas próprias acções.

Segundo Reis (2010, p.29):

“A reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática.”

Este autor refere Schön (1983 in Alarcão e Tavares 2003), afirmando que este tipo de reflexão possibilita que os professores sejam investigadores da sua própria prática e desta forma se envolvam num processo contínuo de auto-formação.

Todavia, nenhum dos cenários apresentados anteriormente é estanque, antes pelo contrário, correlacionam-se e todos possuem argumentos válidos (Alarcão e Tavares 2003).

É ainda nesta temática de cenários de supervisão que Sá Chaves (2002) entende o supervisor como uma pessoa adulta em presença de um outro adulto, que tem como missão fundamental facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro, não devendo fazê-lo como se faz a um aluno do secundário. O supervisor deve, portanto, considerar as experiências passadas, os sentimentos, percepções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas quanto ao como fazer, mas sim criando junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. E é com base nestas reflexões que Sá Chaves chama a este cenário de integrador e, a partir dele, desenvolve o conceito de **supervisão não standard**, a única que permite respeitar o direito à diferença.

A literatura sobre supervisão confronta-nos com uma multiplicidade de abordagens, as quais partem de pressupostos teóricos distintos relativamente à formação e, necessariamente, relativamente aos conceitos de supervisão e de supervisor.

Tal como já foi referido anteriormente quando abordámos a formação inicial, podemos distinguir dois supervisores: o educador cooperante e o institucional. Ambos têm papéis fundamentais.

A este respeito, Zeichner (1993, p.17) refere que

“os formadores de professores tem a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.”

A prática pedagógica supervisionada tem vindo a assumir um papel primordial nos programas de formação de professores e o papel de feedback no papel supervensivo evidencia-se como componente formativa de grande importância. Alarcão, Leitão e Roldão (2009, p.5) utilizam como definição de feedback: “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais.” (tradução de Askew e Lodge., 2001, p.1). É com base nesta definição, que os autores atrás mencionados fazem referência a dois estudos, onde são analisados vários tipos de feedback co-constructivo providenciado por supervisores, a partir de narrativas analíticas, reflexivas, escritas por formandos. Referem também que no primeiro estudo surgiu uma tipologia de feedback que após aprofundada e explicitada foi utilizada como modelo de análise do segundo estudo. Esta tipologia de feedback é constituída por 6 categorias, nomeadamente: 1- Questionamento como pedido de esclarecimento; 2- Questionamento crítico ou estimulador; 3- Apoio/encorajamento; 4- Recomendação; 5- Síntese/balanço; 6- Esclarecimento conceptual e teórico; e oferece potencialidades a nível de formação e pesquisa

É neste pressuposto, que Vieira (1993) recusa a figura do supervisor como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, em favor de um supervisor reflexivo, cujo papel consiste em facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, numa perspectiva que Wallace (1991) define como colaborativa.

É ao supervisor que compete incentivar a mudança e a melhoria da prática, ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar os problemas. Articulando a teoria com a prática, proporciona o aprofundamento de tópicos, estimula o diálogo, orienta nas reflexões, não resolvendo os problemas pelo formando, mas sim confrontando-o com as suas dificuldades, ajudando-o a descobrir soluções, sendo este capaz de alcançar horizontes pedagógicos.

A maioria dos investigadores (Alarcão e Tavares, 2003; Vieira, 1993) considera que um bom supervisor deve ter as seguintes qualidades: ser responsável, ser um bom gestor, reflexivo, promotor de autonomia, empenhado, criativo e inovador, comunicativo,

observador, crítico, humilde, paciente, disponível, deve ter capacidade de prestar atenção, deve ser bom ouvinte, deve ser capaz de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, deve buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, deve comunicar verbal e não - verbalmente. Estas qualidades vão-se reflectir na ajuda que o supervisor vai dar ao professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos se desenvolvam e aprendam com qualidade.

Mosher e Purpel (1972) reconhecem que um supervisor deve manifestar seis áreas de características:

a)sensibilidade para se aperceber dos seus problemas e das suas causas; b)capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; c)capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d)competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; e)skills de relacionamento interpessoal; f)responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (Cit in Alarcão e Tavares (2003, p.73).

Os mesmos autores citam Glickman (1985), que identifica as dez categorias que caracterizam um supervisor: “*prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios; condicionar*” (idem 74-75). Este mesmo investigador considera que o tipo de supervisão (directivo, de colaboração, ou não-directivo) é determinado conforme o realce dado pelo supervisor a determinadas destas atitudes.

Neste sentido, parece-nos que não chega o supervisor ser um professor experiente, é importante ter uma formação especializada, embora seja muito frequente encontrar pessoas que exercem supervisão sem qualquer qualificação.

Fazer supervisão é essencialmente “*interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar*” (Vieira, 1993, p.33). Por isso, o supervisor deve adoptar uma postura de observação atenta, de questionamento constante, de reflexão permanente e intervenção investigativa. Numa supervisão que se quer reflexiva, a intervenção do supervisor não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos de carácter pedagógico-didáctico, mas prioritariamente ao nível da reflexão sobre a acção educativa do professor, apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa.

De um modo geral, o desenvolvimento do professor não é obrigatoriamente linear, pelo que a forma de actuar do supervisor deve ter como referência as características e potencialidades específicas de cada professor, para assim poder contribuir para o

desenvolvimento pessoal e profissional, adequando o seu estilo de supervisão e manifestando flexibilidade na sua actuação.

Nesta perspectiva, Vasconcelos (1999) recorre ao conceito de *scaffolding*. Esta noção é utilizada na psicologia do desenvolvimento por Vigotsky. Segundo este autor, existem dois níveis de desenvolvimento: 1º - o nível de desenvolvimento real, que é o produto final de ciclos de desenvolvimento já completados. Este nível é dado por aquilo que a criança é capaz de fazer, por si mesma; 2º - o nível de desenvolvimento proximal, que define as funções que estão em processo de maturação, o estado dinâmico de desenvolvimento. Este nível é determinado através da capacidade de solução de problemas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais adiantados.

Este conceito, *scaffolding*, pode ser aplicado à relação supervisor/supervisionado, tal como nos propõe Vasconcelos (1999). Assim, a autora equaciona o supervisor como alguém que coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional do supervisionado possa acontecer. O supervisor é, portanto, aquele que ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio, que favorece os ajustamentos conforme as necessidades que vão surgindo e que consegue perceber o momento em que se deve retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário.

Citando esta mesma autora (2007), é sobre este processo de andaimes que devemos suportar toda a nossa supervisão.

“Ser supervisor, é ser capaz de construir o “scaffolding” de forma a: encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar, ou modelizar. Re-orientar, trabalhar a par ou mesmo ensinar directamente” (p.18).

A arte do supervisor é, adoptando um papel criador e reconstrutor na promoção da qualidade do ensino, tornar-se dispensável a médio prazo, quando o professor esteja apto de funcionar autonomamente.

CAPÍTULO II: PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Contextualização do Estudo

No nosso país, só a partir do final dos anos 70 é que a educação pré-escolar e consequentemente a formação inicial de educadores de infância começou a ganhar importância (Cardona, 1997). Portugal viveu um longo período de ausência no que diz respeito ao desenvolvimento educativo, sobretudo no âmbito da educação de infância, o que contribuiu para a definição das características muito distintas e específicas desta profissão.

Fazendo referência à história da educação de infância em Portugal, pode-se verificar, que a evolução neste sector de educação nem sempre foi gradual, tendo sido marcada por avanços e retrocessos conforme os contextos sociais e políticos vividos.

Durante vários anos, sem uma explicitação clara de princípios orientadores, cada instituição de formação transmitiu

“...uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros e definidos (...) apresentados como exemplo de boa prática alternativa e quase diríamos rival de outras práticas possíveis” (Silva, 1990, p.55).

Através do Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de Maio as Escolas Normais de Educadores de Infância e as Escolas do Magistério Primário são extintas, definindo o início do funcionamento das Escolas Superiores de Educação (ESE). O início da formação de educadores de infância em ESE's ou CIFOP's (Centro Integrado de Formação de Professores) ocorreu, pois, em 1986, ano em que surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Nesta Lei, explicitam-se os princípios a que ainda hoje essa formação deve obedecer. A publicação desta Lei:

“...representou uma evolução importante, marcando o inicio de uma nova fase no panorama educativo do país. Ainda durante este ano, é criada uma comissão para reflectir sobre a reforma a que deve obedecer o sistema educativo, de acordo com as linhas gerais definidas pela lei” (Cardona 1997, p.97-98).

Contrariamente ao que acontecia nos antigos cursos, em que o plano de estudos e os programas eram definidos a nível nacional, as ESE's e CIFOP's, sendo instituições do ensino superior com autonomia científica e pedagógica, passaram a definir autonomamente os seus próprios plano de estudos (Cardona, 1997).

Em virtude da Lei da autonomia científica e pedagógica do ensino superior (Decreto-Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), fica à responsabilidade de cada escola a definição dos seus planos de estudo, passando assim a não existir homogeneidade entre os diversos currículos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, a estrutura curricular destes cursos deverá incluir:

- *“Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada;*
- *Uma componente de ciências de educação;*
- *Uma componente de prática pedagógica” (ME-DEB, 2000).*

É essencial evidenciar que este decreto constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjunção com a legislação que então se encontrava em vigor; preconiza a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial de professores ministrados nos estabelecimentos do ensino superior e confere qualificação profissional para a docência a tal contexto programático da formação tanto inicial como contínua. Este diploma *“define ainda o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração.”* Igualmente faz referência à formação contínua, que considera indissociável da formação inicial.

Também é importante referir o Decreto-lei n.º 139-A/90, que define o *“Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.”*

Em Portugal, nas licenciaturas em educação de infância, as instituições podem assumir a prática pedagógica tanto como uma componente absoluta de formação ou simplesmente como uma disciplina igual às outras, sendo esta considerada uma unidade curricular um pouco diferente, uma vez que assume objectivos gerais e específicos próprios que têm uma influência significativa na avaliação final do curso de educadores de infância.

Tanto nas Universidades como nos Politécnicos, os currículos são estruturados de forma a articular a componente da prática pedagógica com as outras componentes curriculares do curso.

“A prática pedagógica é, assim, assegurada em paralelo ao longo do curso, ou de modo sequente sendo, então, oferecida apenas a partir do terceiro ano do curso” (Campos, 2000, cit por Formosinho, 2009, p.133).

Na formação de educadores e professores do 1º ciclo em Portugal, normalmente, a prática pedagógica está sempre presente desde o primeiro ao último ano do curso, existindo um aumento significativo no número de horas anuais para esta unidade curricular.

Os estágios nos cursos de educação de infância são supervisionados pelas instituições de formação, através do supervisor institucional em colaboração com os educadores cooperantes, que complementam esse papel, dando o apoio e a orientação necessária aos formandos.

Na maior parte dos cursos, o educador cooperante, docente da escola onde decorre o estágio, tem por função apoiar de forma sistemática e, em proximidade, o formando ao longo da sua prática pedagógica, nomeadamente através da observação, análise crítica e encontros pós observação; o tutor, ou seja o supervisor da instituição de formação, tem igualmente uma função de apoio e acompanhamento do trabalho desenvolvido na prática pedagógica por cada um dos formandos, contextualizada à realidade de cada jardim-de-infância, mas de uma forma mais esporádica.

No caso da Educação de Infância, os estágios são realizados em Jardins de Infância e/ou Creches que têm protocolos com as ESE's. O educador cooperante, docente do jardim-de-infância, titular de um grupo de crianças, sem redução de carga horária, recebe o estudante em formação inicial, cooperando com a respectiva instituição de formação, na iniciação à vida e ao mundo profissional. Este educador cooperante é um profissional que se insere no projecto da instituição de formação de livre vontade, sendo seleccionado e remunerado por ela, tendo assim, o seu conteúdo funcional definido por esta.

Os educadores cooperantes desempenham, portanto, funções supervisivas junto dos futuros educadores. No entanto, a formação em supervisão não é um requisito para ser docente cooperante, apesar de, desde 1997, a supervisão pedagógica ser considerada formação especializada para os professores. Com efeito, o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, “*cria explicitamente a área de formação especializada de Supervisão e Formação Pedagógica de Formadores.*”

O perfil de formação adequado aos supervisores cooperantes, encontra-se determinado nos perfis de Formação na Formação Especializada de Formadores em anexo do Despacho conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro, como refere Formosinho (2009, p.138):

“O ordenamento jurídico da formação de professores considera assim, as tarefas do educador cooperante como tarefas de especialização docente, que configuram um desempenho especializado que deve ser precedido de formação.”

Só a partir de 1996 é que foram criados vários dispositivos legais, que foram vitais para a promoção da educação de infância e para a formação dos profissionais que nela trabalham.

Foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP, instituto público para a acreditação da formação inicial de professores, onde foram *“aprovados padrões de qualidade para formação de professores e foi aprovada ainda uma recomendação sobre a prática pedagógica como componente da iniciação à profissão.”*

Pode-se destacar também o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (PEDEPE), em Março de 1996 e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, em Fevereiro de 1997 e por fim a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) em Agosto de 1997.

Sendo a qualificação uma das prioridades da política educativa na legislação portuguesa vigente, em 1998 o grau de licenciatura passou a ser exigido no nosso país para todos os docentes da educação pré-escolar, de acordo com o Decreto-lei n.º 115/97, de 18 de Setembro, situação que veio originar algumas mudanças na estruturação do currículo de formação inicial. Ao ser consagrado o grau de licenciatura para os educadores de infância, foram programados cursos de complemento de formação para os não licenciados, garantindo desta forma, que todos os profissionais deste nível de ensino tivessem o mesmo grau académico.

Em 2001, o Ministério de Educação fixou o perfil do desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de Agosto), definindo-se e aprovando-se ainda os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de Agosto), bem como os padrões de qualidade da formação inicial (Deliberação n.º 1488/01, de 15 de Dezembro).

Os documentos legais acima referidos foram recentemente alterados. Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro veio alterar Decreto-lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Este novo decreto *“cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.”*

Actualmente, a formação dos educadores de infância realiza-se nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos, e nas Universidades. Mesmo sendo realizada por

diferentes instituições, toda a formação inicial foi certificada com o mesmo grau académico - Licenciatura, com a duração de 4 anos – até entrar em vigor o Decreto-Lei n.º 43/07, de 22 de Fevereiro, “*que aprova o Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*” no qual é requerido o grau de Mestre.

Este trabalho reporta-se à altura em que o grau exigido era o de Licenciatura, com a duração de 4 anos.

2. Identificação do Problema

A supervisão como acção reguladora e supervisiva de educadores cooperantes e formandos faz emergir muitas interrogações sobre as razões de certos procedimentos, tanto sobre a formação inicial como sobre as concepções pessoais e institucionais, enquadradas pelos modelos de formação das instituições de formação inicial.

O presente estudo encontra a sua origem na necessidade de reflectir sobre a temática da supervisão, uma vez que geralmente as referências supervisivas que os educadores cooperantes possuem, limitam-se à sua experiência enquanto estagiários durante a sua formação inicial. Os educadores cooperantes interrogam-se continuamente sobre a melhor forma de aperfeiçoar a prática supervisiva, porque quando começam a exercer esta função, os conhecimentos sobre a temática da supervisão não têm grande suporte teórico e metodológico. Só recentemente começa a existir mais formação neste campo.

Cabe às instituições de formação inicial o papel primordial no desenvolvimento dos formandos tanto a nível científico como pedagógico, mas a prática pedagógica assume grande relevância, tendo os educadores cooperantes a função de articular com os supervisores das escolas de formação inicial, a informação relativa à prática pedagógica de cada estagiário. Desta forma, o educador cooperante assume um papel complementar, mas essencial, uma vez que é realizado em contexto e proximidade, favorecendo um acompanhamento individualizado do formando e uma reflexão mais aprofundada sobre o desenvolvimento profissional deste. Uma vez que todos os intervenientes (supervisor, formando e crianças) se encontram num processo de formação e desenvolvimento profissional, a acção do supervisor tem evidentes reflexos no desenvolvimento do seu formando e consequentemente na sua intervenção pedagógica junto das crianças.

Segundo Alarcão e Tavares

“Em 1987, as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios de formação inicial de professores, uma área que se

encontrava em expansão no nosso país, é certo, mas que veio a desenvolver-se muito mais nos anos 80 e na década de 90. Ao tempo não existia formação em supervisão, para além da empenhada formação individual, espontânea que sempre atrai os bons profissionais e a que se auto-impunham os supervisores conscientes” (2003, p.4).

Entendendo-se que a supervisão é parte integrante no processo de formação pessoal e profissional e que os formandos iniciam a aprendizagem da prática profissional através do desempenho (Zeichner, 1993) de quem os orienta, os estudos indicam que ao aperfeiçoarmos as competências dos supervisores estaremos a contribuir para uma melhoria da formação dos formandos.

Desta forma, considera-se prioritário pensar na qualidade das práticas supervisivas, não só pelo impacto que têm em termos de formação, orientação, avaliação/monitorização da prática e do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, como também dos próprios supervisores.

Inserido nesta problemática, pretende-se realizar um estudo que reflecta essencialmente sobre as funções da educadora cooperante durante o processo de supervisão.

3. Questões e Objectivos da Investigação

A pergunta de partida que esteve na origem na reflexão e pesquisa desta investigação foi a seguinte:

- Quais as funções da Educadora Cooperante no processo de supervisão durante o estágio de formação inicial em Educação de Infância?

A partir desta pergunta genérica, formulámos questões mais específicas que se constituíram como orientadoras do estudo:

1- Qual o papel supervisivo atribuído pela instituição de formação às educadoras cooperantes?

2- Quais as funções que uma educadora cooperante considera mais importantes no processo de supervisão do estágio de formação inicial?

3- Como é que as educadoras cooperantes desempenham o seu papel supervisivo durante a intervenção dos formandos?

4- Qual a percepção dos formandos sobre o contributo da supervisão da educadora cooperante para a prática pedagógica no início e no fim do estágio?

Decorrentes destas questões, definiu-se como objectivo geral do estudo:

- Conhecer as concepções e práticas de supervisão das Educadoras Cooperantes no estágio de formação inicial em Educação de Infância, procurando apreender as

perspectivas dos diversos actores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas.

Este objectivo geral, por sua vez, foi operacionalizado em objectivos mais específicos:

1. Caracterizar os objectivos e funções atribuídos e negociados pela instituição de formação com as educadoras cooperantes durante o processo de supervisão pedagógica;
2. Conhecer as concepções e práticas das educadoras cooperantes no processo de supervisão pedagógica durante o estágio de educação de infância;
3. Conhecer as concepções de supervisão pedagógica dos formandos durante o estágio de Educação de Infância;
4. Compreender qual a percepção que os formandos têm sobre o contributo da supervisão pedagógica da educadora cooperante durante a sua prática pedagógica;
5. A partir dos resultados do estudo, propor formas para melhorar a supervisão pedagógica na formação em Educação de Infância.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo descreve-se e apresenta-se a metodologia seguida durante o estudo, considerando especificamente a natureza e plano do estudo, a caracterização dos participantes, os procedimentos adoptados e as técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados.

1. Natureza e plano do estudo

Grande parte das investigações em Educação tem por base métodos qualitativos, sendo por esse facto designadas de investigações qualitativas. As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, inserindo-se no paradigma interpretativo.

Na perspectiva de Patton (1980) um estudo de natureza qualitativa permite ao investigador estudar a fundo e com detalhe o fenómeno seleccionado. No mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de apreender e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Em geral, não existe preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. O investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados vai depender da sua sensibilidade, da sua integridade e do conhecimento que propiciam.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) apontam algumas das características da investigação qualitativa. Uma dessas características é o foco nos contextos naturais como fontes directas. O investigador despende muito tempo nos locais a observar e, mesmo que utilize determinados tipos de equipamento para o registo de dados, estes são recolhidos no local e são complementados pelas informações obtidas em contacto directo. A investigação qualitativa é, por isso, naturalista.

Outra característica da investigação qualitativa é a sua natureza descritiva. Os dados têm como base as comunicações sendo obtidos através de palavras ou imagens e não de números. Numa investigação deste tipo, o investigador tem um interesse maior pelo processo do que pelos resultados.

Para além disso, na investigação qualitativa, a análise de dados é geralmente efectuada de forma indutiva, ou seja, o objectivo primordial é que *“as abstracções sejam construídas à medida que os dados particulares se vão agrupando, após terem sido recolhidos”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). Por isso, os planos de investigação são abertos. O processo desta análise é como um funil, está mais aberto no início e vai-se fechando e especificando no final do processo investigativo.

Em síntese, a investigação qualitativa proporciona ao investigador em Educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na escolha, análise e interpretação dos dados (Pacheco, 1995b).

O nosso estudo desenvolve-se numa perspectiva de estudo de caso. O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, nas quais é difícil a identificação das variáveis consideradas importantes. Assim, o estudo de caso é particularmente adequado quando o investigador procura respostas para o *“como?”* e o *“porquê?”*, quando o investigador procura encontrar interacções entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Neste sentido, Yin (1994, p.13) define *“estudo de caso”* com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Para este autor, um estudo de caso...

“... é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001, p.32).

Para Bell (2002, p.22) o estudo de caso está...

“... especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto do problema em pouco tempo...”.

Outro autor, Stake (2007), considera um estudo de caso tanto mais útil quanto o objecto de estudo for um sistema específico, único e limitado. Segundo Stake, *“o*

verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p. 24). Por isso, “*o estudo caso parte do princípio que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões*” (Ludke e André, 2007, p. 23).

Yin (1994) refere ainda que o estudo de caso é uma estratégia de investigação que implica um método abrangente de recolha e análise de dados. A utilização de diferentes métodos de recolha de dados, para além de permitir uma visão mais abrangente do fenómeno em estudo, tem como principal vantagem aquilo que Yin (1994) designa por “*linhas de investigação convergentes*, ou seja o *processo de triangulação*”, a que é comum recorrer-se nos estudos qualitativos para aumentar a credibilidade dos resultados. De facto, a triangulação, ao proporcionar resultados provenientes de diversas fontes, está a contribuir para a verificação de perspectivas múltiplas sobre um mesmo fenómeno, enriquecendo a nossa compreensão dele. Estudos de caso que obedeçam a esta preocupação metodológica, são considerados de maior qualidade comparativamente aqueles que recorrem apenas a uma única fonte (Bateman & Moore, 1983, citado por Yin, 1994).

O nosso estudo incide, pois, sobre as funções supervisivas das educadoras de um dado jardim de Infância, as quais cooperam com uma instituição de formação da mesma zona geográfica. O estudo tem um plano aberto e flexível, como é característico das investigações qualitativas. A sua realização comporta as fases apresentadas no quadro 1:

Quadro nº 1: Plano do estudo

1ª Fase	Análise de documentos referentes aos objectivos e finalidades da IF; ao Curso de Educação de Infância, nomeadamente objectivos, plano de estudos, organização do curso, programa da disciplina de Intervenção Educativa do 4º ano e documento sobre a avaliação dos formandos, documento relativo às funções dos intervenientes do processo de formação.
2ª Fase	Elaboração dos guiões da entrevista inicial às educadoras cooperantes e às estagiárias
3ª Fase	Realização das entrevistas iniciais e respectivo tratamento
4ª Fase	Gravação de 2 reuniões de pré e pós-observação referentes aos meses de Fevereiro e Março e respectivo tratamento
5ª Fase	Elaboração dos guiões da entrevista final às educadoras cooperantes e às estagiárias
6ª Fase	Realização das entrevistas finais e respectivo tratamento
7ª Fase	Gravação das reuniões de avaliação no final do estágio e respectivo tratamento

2. Participantes no Estudo

Os participantes deste estudo foram três educadoras cooperantes exercendo funções no mesmo jardim de Infância e as suas três respectivas estagiárias que se encontravam a realizar estágio pedagógico do 4º ano do curso de Educação de Infância. De forma a garantir o anonimato foi-lhes atribuído um código, sendo A1, B2, C3, para as educadoras cooperantes e D1, E2, F3 para as respectivas estagiárias.

Os critérios seguidos para a selecção dos participantes foram:

Para as educadoras cooperantes:

- Exercerem funções no mesmo Jardim-de-infância;
- Serem educadoras de infância do Sistema do Ensino público
- Serem educadoras cooperantes da mesma instituição de formação na altura em que foi realizado o estudo;
- Terem estagiários no ano lectivo 2009/2010;

Para os estagiários:

- Pertencerem à mesma Instituição de Formação.
- Realizarem estágio do 4º ano no mesmo jardim de Infância;

Aos critérios acima mencionados é de acrescentar a disponibilidade apresentada pelos educadores cooperantes e estagiários para participar no presente estudo.

Trata-se, portanto, de uma amostra de conveniência na qual, porém, os critérios de selecção foram pré definidos. Nos quadros seguintes apresentamos os dados sócio profissionais das educadoras cooperantes e os dados referentes às estagiárias entrevistadas.

Quadro nº2: Dados Socioprofissionais das Educadoras Cooperantes

EC	G	I	HAP	IF	TS			VP
					Na totalidade	Na escola actual	Como EC	
A1	F	51	- Curso de EI - Licenciatura em Expressões	Escola João de Deus	29	10	12	QA
B2	F	44	- Curso de EI - CESE em Gestão das artes na cultura e na educação	Instituto Piaget	20	7	8	QZP
C3	F	36	- Curso de EI - Licenciatura em Educação Especial	Escola João de Deus	12	1	3	C

Legenda: HAP – habilitações académicas e profissionais; IF – Instituição de formação; TS – tempo de serviço; VP – vínculo profissional

Todas as educadoras entrevistadas começaram por se formar com bacharelato em educação de infância, tendo concluído mais tarde o grau de licenciatura. Os sujeitos entrevistados frequentaram diferentes escolas de formação inicial.

Como o quadro mostra, as idades variam entre 36 e 51 anos, o que pode corresponder a diferentes ciclos de vida dos docentes (Sikes, 1985, in Garcia 1999).

Neste quadro, pode-se verificar ainda que existem duas educadoras com mais de 20 anos de serviço e outra com 12 anos, o que pode corresponder a diferentes fases da carreira docente (Huberman, 1989, cit. in Garcia, 1999). A estes anos de serviço correspondem situações diferentes, em relação ao vínculo profissional.

Qualquer uma delas já tinha sido educadora cooperante, apesar de o número de anos de experiência dessas funções mostrarem uma amplitude entre 3 e 12 anos.

A educadora C3 recebeu uma estagiária por ter ido substituir a colega que aceitara o estágio. Referiu que, quando recebeu a formanda, não foi questionada a sua vontade.

Nenhuma das Educadoras Cooperantes frequentou qualquer formação específica para exercer o cargo de supervisora de estágios de formação inicial na educação de infância.

Quadro nº3: Dados das Estagiárias Entrevistadas

ES	G	I	HA	EP
D1	F	25	12º Ano curso profissional de informática	Com a avó que era ama, com crianças até aos 3 anos
E2	F	28	12º Ano curso profissional técnica administrativa	Com crianças em risco até aos 3 anos, na Sta Casa da Misericórdia
F3	F	21	12º Ano, curso geral, Humanidades	Tem uma filha de 2 anos

Legenda: HA – habilitações académicas; EP – experiência prévia com crianças

Pode-se verificar que duas estagiárias frequentaram cursos profissionais durante o ensino secundário. Apenas uma das estagiárias tem o que se pode considerar experiência profissional.

O estudo decorreu num Jardim de Infância no Distrito de Lisboa, que designaremos por Jardim de Infância “O Bairro”, o qual pertence à rede pública e fica situado junto de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Tanto o Jardim de Infância como a escola fazem parte de um Agrupamento, o qual é constituído pela escola sede, uma EB2,3, três Escolas do 1º ciclo do ensino básico e três jardins-de-infância.

O Jardim-de-infância apresenta uma estrutura física moderna, em boas condições, tendo quatro salas de actividades, possuindo equipamento considerado suficiente e adequado à prática de todas as actividades. O espaço exterior está equipado de acordo com a faixa etária da população, com canteiros e zona relvada.

Este Jardim-de-infância destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, distribuídas heterogeneamente pelas quatro salas de actividades, num total de 100 crianças (25 por sala), o que constitui a lotação máxima. Durante o ano lectivo 2009/2010, serviu um total de oitenta e oito crianças, das quais três apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente.

No Jardim-de-infância estão colocadas: cinco educadoras, uma das quais tem funções de coordenadora; quatro assistentes operacionais; e um professor do ensino especial, com uma permanência semanal no Jardim de Infância de três manhãs.

Este Jardim-de-infância funciona em regime normal, sendo o horário de funcionamento das 9h às 15.00h, com uma hora de almoço. Está dividido por dois períodos: o período lectivo, que funciona no período da manhã, das 9h às 12h e à tarde, das 13h às 15h; e o período não lectivo. Este último é gerido pela Junta de Freguesia em parceria com o Jardim de Infância, funcionando das 8h às 9h (prolongamento da manhã), das 15h às 18h (prolongamento da tarde) e das 18h às 20h (prolongamento do final da tarde), mediante um pagamento extra. A média de alunos por sala é de quinze.

O almoço das 12h às 13h é na cantina da EB1, uma vez que o edifício do jardim-de-infância não tem cantina. O serviço de almoço é assegurado por uma empresa. As crianças durante a hora do almoço são acompanhadas por monitores.

O Projecto Curricular do jardim-de-infância que está a ser desenvolvido durante o triénio 2009/2012, tem como tema central, **“A Construção Social do meu EU”** e envolve todo o corpo docente do Jardim-de-infância, alunos, Equipa do Ensino Especial, pais, comunidade, Junta de Freguesia e Saúde Escolar.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

3.1. Análise Documental

Os documentos são fontes de dados para o investigador. A sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (Flores, 1994).

Segundo Fernandes (1994, p.169)

“... a análise de documentos segundo os métodos clássicos é uma análise intensiva que procura estabelecer, além do sentido das ideias, a autenticidade do documento, a verdade, isto é a correspondência do seu conteúdo com os factos e os condicionalismos sociais em que se apresenta.”

A análise documental constitui uma importante técnica na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja clarificando novos aspectos de um tema ou problema. (Ludke e André, 2007). Segundo estes autores, a análise documental constitui...

“... uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38).

Por sua vez, Bardin (2008, p.47), fazendo referência a Chaumier, define a análise documental como...

“... uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Refere, também que o objectivo da análise documental é representar de outra forma a informação obtida, através de procedimentos de transformação, ou seja, transformando um documento primário (em bruto) noutra, secundário, que é a representação do primeiro.

O trabalho de análise inicia-se logo a partir da aquisição dos materiais, não é apenas uma acumulação mecânica. A selecção dos documentos é influenciada por um factor na investigação que é muito importante, ou seja, o tempo disponível. Frequentemente o tempo que o investigador dispõe é insuficiente para a quantidade excessiva de material documental. Desta forma, o investigador, à medida que recolhe as informações, vai seleccionando e analisando o material, adoptando uma estratégia de selecção adequada à

finalidade do seu trabalho. Bell (2002, p.93), refere-nos algumas sugestões para se proceder a uma “selecção controlada”:

1) “...não incluir demasiadas fontes deliberadas; 2) não seleccionar apenas documentos com base na forma como estes apoiam os pontos de vista; 3) realizar uma selecção equilibrada, tendo em atenção o tempo disponível; 4) verificar periodicamente se o plano de trabalho está a ser cumprido.”

No nosso estudo de caso, definimos como objectivos específicos para a análise documental:

- Compreender quais os objectivos e finalidades da Instituição de Formação (IF) relativamente à formação inicial na licenciatura em educação de infância;
- Conhecer as orientações conceptuais da IF relativamente ao modelo de professor/educador que a IF pretende formar e relativamente ao modelo de formação pelo qual se opta, na Licenciatura em Educação de Infância;
- Averiguar a clareza, coerência e abrangência internas relativamente às finalidades e aos objectivos da Instituição de Formação e do Curso de Educação de Infância e da disciplina de Intervenção Educativa.
- Compreender qual a articulação existente entre as diferentes componentes formativas da Licenciatura em Educação de Infância;
- Conhecer o regime de avaliação dos formandos da Licenciatura em Educação de Infância.

Para a consecução destes objectivos, seleccionámos para análise, documentos referentes a: Objectivos e Finalidades da Instituição de Formação; Objectivos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância; Avaliação dos Formandos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância; Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância e do Programa relativo à Prática Profissional e respectiva Avaliação. Para a realização da análise documental, elaboraram-se grelhas de análise (anexo 1) adaptadas da proposta por Kats e Rath (1985) e referidas por Garcia (1999, p.79). Das grelhas constam parâmetros (finalidades, princípios curriculares, objectivos...), critérios de análise (abrangência, clareza, coerência...) e indicadores. Na formulação dos indicadores procurou-se operacionalizar os critérios, tendo em conta os parâmetros definidos e identificou-se ainda o seu grau de explicitação (“explícitos”, “parcialmente explícitos” ou “não explícitos”).

3.2. Entrevista

A análise documental não foi a única técnica utilizada. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e registos das reuniões pré e pós-observação entre educadoras cooperantes e estagiárias.

Em investigação qualitativa, a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de dados e uma alternativa para obter informação sobre atitudes e opiniões, possibilitando a obtenção de uma informação mais rica.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134) a entrevista...

“... é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Estrela (1994, p. 342), considera que a finalidade da entrevista consiste:

“... na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.”

A entrevista é uma técnica utilizada para se fazer uma comparação de dados entre vários sujeitos e varia quanto ao grau de estruturação. Desta forma, as entrevistas podem ser: não estruturadas, estruturadas e semi-estruturadas. (Bogdan e Biklen, 1994)

A entrevista não estruturada é apresentada ao entrevistado e este desenvolve livremente o assunto, dando a conhecer as suas opiniões. A entrevista estruturada obedece a um conjunto fixo de questões previamente escolhidas. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador orienta-se por um guião de temas, podendo alterar a ordem das questões ou introduzir novas questões no decorrer da entrevista. Segundo Ghiglione & Matalon (1997, p.64):

“Na entrevista semi-estruturada o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pode obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista.”

Neste estudo, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturada. Este tipo de entrevistas não é totalmente livre e aberto. O entrevistador possuía um guião de perguntas, dividido por temas, que foram abordados não necessariamente pela ordem estabelecida, mas sim conforme o desenrolar da entrevista. Os tópicos da entrevista foram dados a

conhecer às entrevistadas antes do início da entrevista e a sequência foi adequada de acordo com as respostas do entrevistado.

Foram realizadas entrevistas a Educadores Cooperantes (EC) e Estagiárias (ES) e elaborados quatro guiões de entrevista, dois para as entrevistas iniciais e dois para as entrevistas finais das EC e ES.

As entrevistas iniciais e finais das Educadoras Cooperantes e das Estagiárias tinham os seguintes objectivos gerais:

Quadro nº4: Objectivos Gerais das Entrevistas

Objectivos Gerais	Educadoras Cooperantes	Estagiárias
Entrevistas Iniciais	1- Conhecer concepções de Supervisão das EC durante o estágio em Educação de Infância; 2- Compreender qual a percepção que as EC têm sobre o seu contributo enquanto supervisoras durante a PP.	1- Conhecer concepções de Supervisão pedagógica das alunas ES durante o estágio de Educação de Infância; 2- Compreender qual a percepção que as estagiárias têm sobre o contributo da SP da EC durante a sua PP.
Entrevistas Finais	1- Conhecer as concepções de SP das EC no final estágio de Ed de Inf; 2- Compreender qual a percepção das EC sobre o seu contributo enquanto supervisoras durante a PP desenvolvida no presente ano lectivo.	1- Conhecer concepções de SP das alunas ES no final do estágio de Ed de Inf; 2- Compreender qual a percepção que as ES têm sobre o contributo da SP da EC durante a sua PP desenvolvida no presente ano lectivo.

Os guiões de entrevista são constituídos por diferentes blocos. Apesar de os guiões serem semelhantes, apresentam algumas divergências decorrentes das situações específicas dos entrevistados. O quadro 5 mostra os objectivos das entrevistas iniciais e finais às educadoras cooperantes e às estagiárias, por blocos temáticos. Tanto os guiões das entrevistas das EC como das ES encontram-se em anexo (anexos 2, 3,4 e 5).

Quadro 5: Temas e Objectivos Específicos das Entrevistas às Educadoras Cooperantes

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos das Entrevistas Iniciais	Objectivos Específicos das Entrevistas Finais
A- Legitimação e motivação	1-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	1-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;
B- Objectivos e supervisão da IF	1-Conhecer a percepção das EC sobre: - a articulação entre a IF e a IC; - os objectivos que a IF lhes propõem; -o apoio que a IF fornece durante o estágio; 2-Recolher dados sobre o papel supervisivo que a IF atribui às EC;	1-Conhecer a apreciação das EC sobre: - a articulação entre a IF e a IC; - os objectivos que a IF lhes propôs; - o apoio que a IF forneceu durante o estágio; 2-Recolher dados sobre o papel supervisivo que a IF atribui às EC;
C- Funções da EC no processo de S. durante o estágio de Ed de Inf	1-Conhecer as percepções que as EC têm sobre as suas características ideais;	1-Conhecer a análise que as EC fazem do processo de supervisão realizado durante o estágio de Educação de Infância;
D- Processo de S. durante o estágio em Ed de Inf	1-Characterizar o processo de supervisão no JI e o nível de intervenção das EC; 2-Conhecer as opiniões das EC sobre o processo de supervisão;	1-Characterizar o processo de supervisão desenvolvido no JI e o nível de intervenção das EC; 2-Conhecer as opiniões das EC sobre o processo de supervisão desenvolvido;
E- Vivência do processo de S. durante o estágio em Ed de Inf	1-Conhecer quais os domínios de cooperação/intervenção que assumem mais importância no relacionamento com as ES; 2-Conhecer o modo como as EC se relacionam com as ES nos diferentes momentos da intervenção educativa;	1-Conhecer quais os domínios de cooperação/intervenção que assumiram mais importância no relacionamento com as ES; 2-Conhecer o modo como as EC se relacionaram com as ES nos diferentes momentos da intervenção educativa;
F- Sugestões para melhorar a SP na formação em Ed de Inf	1-Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em Ed de Inf.	1-Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em Ed de Inf.
G- Preparação profissional da ES no fim do curso de Ed de Inf		1-Conhecer as percepções que as EC têm relativamente à preparação das suas ES para iniciarem a vida profissional;

No guião da entrevista final das educadoras cooperantes (anexo 3) procurou-se manter a estrutura do guião inicial, acrescentando mais um tema e modificando apenas alguns objectivos e questões, de forma a ser possível verificar uma eventual evolução nas suas opiniões.

Quanto aos guiões das entrevistas às estagiárias (anexos 4 e 5), procurou-se criar uma estrutura semelhante à do guião utilizado para as educadoras cooperantes, com as alterações necessárias à posição das intervenientes, como se pode ver no quadro 6.

Quadro 6: Temas e Objectivos Específicos das Entrevistas às Estagiárias

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos das Entrevistas Iniciais	Objectivos Específicos das Entrevistas Finais
A- Legitimação e motivação	1-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	1-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;
B- Objectivos e supervisão da IF	1-Conhecer a percepção das estagiárias sobre: - os objectivos do estágio; - a articulação entre a IF e a IC; -o apoio que a IF fornece durante o estágio;	1-Conhecer a apreciação das estagiárias sobre: -a articulação entre a IF e a IC; -os objectivos que a IF lhes propôs; -o apoio que a IF forneceu durante o estágio;
C- Funções da EC no processo de S durante o estágio de Ed de Inf	1-Conhecer as percepções que as estagiárias têm sobre as funções e características ideais da EC;	Conhecer quais as percepções que as estagiárias ficaram sobre as funções e características ideais da EC relativamente ao processo de supervisão desenvolvido, durante o estágio de Ed de Inf
D- Processo de estágio e sua supervisão	1-Characterizar o processo de supervisão desenvolvido no JI e o nível de intervenção das ES 2-Conhecer as opiniões das estagiárias sobre o processo de supervisão em curso;	1-Conhecer as opiniões das estagiárias sobre o processo de supervisão vivido 2-Characterizar o processo de supervisão desenvolvido no JI e o nível de intervenção das ES
E- Sugestões para melhorar a SP na formação em Ed de Inf	1-Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em Ed de Inf	1-Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em Ed de Inf
F- Preparação profissional da ES no fim do curso de Ed de Inf		1-Conhecer as percepções que as ES têm da sua preparação para iniciar a vida profissional;

No guião da entrevista final das estagiárias (anexo 5) procurou-se manter a estrutura do guião inicial, acrescentando mais um tema e modificando apenas alguns objectivos e questões, de forma a ser possível verificar uma eventual evolução nas suas opiniões.

Estes blocos foram pensados como um enquadramento global para conduzir as entrevistas. Na prática, os guiões foram utilizados com uma certa flexibilidade conforme o decorrer da conversa com o entrevistado, permitindo por um lado o aprofundamento das questões levantadas e por outro dar a liberdade aos entrevistados de responderem de uma forma livre e nos seus próprios termos e perspectivas. Cada entrevistado, tanto as EC como ES, deu mais importância e explorou mais uns pontos do que outros, segundo os seus interesses, maneiras de estar, opiniões e sentimentos.

No total foram realizadas doze entrevistas: entrevista inicial a cada uma das 3 educadoras cooperantes; entrevista inicial a cada uma das 3 estagiárias; entrevista final a cada uma das 3 educadoras cooperantes; entrevista final a cada uma das 3 estagiárias.

Os entrevistados foram formal e previamente contactados. Nesse contacto estabeleceu-se a data, a hora e o local da realização de tais entrevistas, assim como foram explicitados os objectivos do estudo e os temas a ser tratados.

Tanto educadoras como estagiárias foram entrevistadas no jardim-de-infância, visto ser o local de mais fácil acesso para todos. As entrevistas foram conduzidas pela investigadora, num gabinete de trabalho do Jardim-de-infância, sempre em horário previamente combinado e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Todos os entrevistados foram ouvidos individualmente. Antes de se dar início à entrevista, foi dado a conhecer o guião a cada um dos entrevistados, com o objectivo de ficarem com uma ideia dos assuntos que iriam ser abordados. Todas as entrevistas foram áudio gravadas.

A recolha de dados através desta técnica decorreu durante os meses de Janeiro e Maio. As primeiras entrevistas foram realizadas em Janeiro no fim do primeiro mês de estágio e as segundas no início de Maio ou seja no fim do estágio. Em qualquer um dos momentos, as entrevistas foram realizadas primeiro às educadoras e depois às estagiárias.

Nenhuma das entrevistas ultrapassou mais do que uma hora para as educadoras cooperantes e 45 minutos para as estagiárias, tendo sido gravadas com o consentimento prévio de todos os entrevistados e assegurada a todos os participantes a protecção da sua identidade.

A transcrição das entrevistas foi feita o mais rapidamente possível, para que a pontuação utilizada desse sentido àquilo que foi escutado.

Foi feito um cabeçalho, onde foi atribuído um código de uma letra e um número que corresponde ao nome do entrevistado em questão e foi dado um nome fictício para o Jardim de Infância onde se realizou o estudo, de forma a proteger a identidade e garantir o anonimato dos entrevistados e do JI, garantindo o anonimato da informação fornecida.

A categoria dos entrevistados manteve-se no cabeçalho das entrevistas, mas nas citações apresentadas no estudo foram identificadas também com um código de duas letras, sendo EC para as educadoras cooperantes e ES para as estagiárias.

Após a transcrição das entrevistas, foram dadas a ler aos respectivos entrevistados para verificar o seu rigor ou revalidar o que considerassem pertinente.

3.3. Análise de Conteúdo das Entrevistas

O tratamento de dados obtidos através das entrevistas foi feito segundo um processo de análise de conteúdo. Hoje em dia a análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas em investigação pelas diferentes ciências sociais e humanas. De acordo com Quivy & Campenhoudt,

“(O uso da) análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade como, por exemplo, os relatórios de entrevistas... permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que sempre são facilmente conciliáveis”. (1998, p.227).

Para orientação do processo de análise de conteúdo, tomamos Bardin (2008) como referência principal. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste...

“... num conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.44).

A possibilidade de inferência é, pois, uma das principais características da análise de conteúdo e, segundo Bardin (2008), o que a distingue fundamentalmente de outros processos, como a análise documental.

A análise de conteúdo baseia-se na classificação, ou seja na categorização, sendo as categorias consideradas os elementos chave do processo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.221)

“O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos, percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são as «categorias de codificação».”

Estas categorias de codificação constituem um método de classificar os dados descritivos que foram recolhidos, de maneira a que um certo material contido num determinado tópico possa, fisicamente, ser separado dos outros dados, sem perder o sentido.

Bardin (2008) refere que a organização da codificação na análise de conteúdo compreende três tipos de escolhas: a escolha das unidades de recorte, a escolha das regras de enumeração e a escolha das categorias.

Para o recorte, é necessário ter em conta as unidades de registo e as unidades de contexto. As unidades de registo são unidades de significação e correspondem a ideias completas. Carmo e Ferreira (1998) definem a unidade de registo como “... *o segmento mínimo de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria*” (p. 257). As unidades de contexto servem de referência para compreender o sentido que os sujeitos deram ao discurso e geralmente são constituídas pelo texto integral.

As unidades de enumeração são aquelas que são escolhidas para contagem, quando se pretende uma quantificação. Essa enumeração está condicionada a regras que devem ser explicitadas, uma vez que são possíveis diferentes tipos de enumeração (presença/ausência, frequência, etc).

“*As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, neste caso)...*” (Bardin, 2008, p.145), que se agrupam por classificação e agregação, tendo em conta aspectos comuns em relação aos objectivos do estudo.

Neste estudo, após terem sido transcritas, as entrevistas foram recortadas e depois categorizadas, para se poder identificar objectiva e sistematicamente o conteúdo das mesmas, tendo como objectivo principal a sua interpretação. O critério de categorização utilizado foi semântico, ou seja através de categorias temáticas, pois “*a unidade semântica considerada mais comum é o tema*” (Carmo, Ferreira, 1998, p.257).

A análise de conteúdo das entrevistas assentou nas seguintes fases:

1- Leitura integral de cada entrevista, ou seja leitura flutuante (Bardin, 2008), de forma a apreender a sua globalidade e especificidade.

2- Recorte em unidades de registo, tomando como unidade de registo o segmento mínimo de significado completo, o qual pode corresponder a uma frase, uma parte de frase ou mais do que uma frase, conforme o conteúdo das mesmas.

3- Transformação das unidades de registo em indicadores, os quais mantiveram a ideia central das unidades de registo, mas reduziram o enunciado destas, permitindo agrupar várias unidades de registo de diferentes entrevistados num mesmo indicador;

4- Agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias, relacionando estas últimas com os temas; alteração e/ou adequação das subcategorias e categorias sempre que tal se tornava necessário pela introdução de novas unidades de registo, utilizando um processo de comparação/distinção constantes.

5- Para os temas da análise de conteúdo, recorremos aos blocos temáticos das entrevistas, os quais ajudaram a assegurar a pertinência da análise, a qual é uma das regras enunciadas por Bardin (2008) na utilização desta técnica.

6- Contagem das unidades de registo por indicador e por subcategoria; as unidades de registo foram, pois, utilizadas como unidades de enumeração.

Assim, apesar da maioria dos temas terem sido definidos *à priori*, correspondendo aos blocos temáticos previamente estabelecidos no guião das entrevistas, recorremos globalmente a uma abordagem indutiva, na medida em que as categorias e subcategorias emergiram dos dados obtidos através das entrevistas, considerando o que era mais importante e o que havia de comum tanto nas entrevistas das educadoras cooperantes como nas das estagiárias.

Inicialmente foram construídos quadros individuais para cada entrevista, os quais foram revistos quando se juntaram as 3 entrevistas correspondentes a cada grupo de sujeitos, num dado momento do estudo. No fim, juntou-se a análise relativa às entrevistas iniciais das EC e às entrevistas finais. O mesmo procedimento foi utilizado para as entrevistas das ES.

As grelhas de análise de conteúdo encontram-se no anexo nº 7.

3.4. Análise dos Registos de Reuniões Pré e Pós Observação

Para além das entrevistas, foi solicitado tanto às EC e ES a gravação áudio de reuniões pré e pós-observação da prática pedagógica. Os objectivos específicos definidos para a análise destas reuniões foram os seguintes:

- Apreender melhor o processo de supervisão utilizado pelas EC durante o estágio em EI;
- Compreender o acompanhamento e orientação dada pelas EC durante a prática pedagógica;
- Compreender qual o tipo de feedback mais valorizado por cada EC durante a prática pedagógica;
- Conhecer as opiniões das EC e das ES sobre a prática pedagógica desenvolvida.

No fim de cada semana, as EC reuniam-se com as ES para planificar, analisar, reflectir, avaliar a prática pedagógica desenvolvida durante a semana e planificar a semana seguinte. Estas reuniões foram gravadas pelas próprias EC e transcritas pela investigadora.

A investigadora não assistiu às conversas, de forma a assegurar que não havia inibição por parte dos participantes.

Foram gravadas três reuniões para cada par de EC/ES, perfazendo um total de nove reuniões. As referidas reuniões foram gravadas num gabinete do JI sem interferências de outras pessoas. A recolha de dados através desta técnica decorreu durante o mês de Fevereiro e o mês de Abril, ou seja, a primeira gravação ocorreu no final do segundo mês de estágio, em Fevereiro; a segunda a meio do estágio, no mês de Março e por último, a terceira no final do estágio, fim do mês de Abril. As reuniões do mês de Abril corresponderam a uma avaliação final do estágio.

Após a recolha dos dados, as reuniões foram transcritas de imediato para, no caso de surgirem dificuldades em compreender a gravação, ser possível rectificar as referidas transcrições com a ajuda da EC ou ES.

Após a recolha dos dados procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Foi construída uma grelha de análise, com base numa grelha de análise criada por Alarcão, Leitão e Roldão, (2005, cit in Reis, 2010, p. 34-35).

Essa grelha foi utilizada em nove situações diferentes, correspondente aos registos de cada reunião e a sua estrutura encontra-se representada no quadro 7.

Quadro nº 7: Quadro de análise de reuniões Pré e pós observação

(com base em Alarcão, Leitão e Roldão, 2005)

Categorias	Subcategorias
Funções do supervisor	Tipo de feedback do supervisor
Regulação do processo	Questionamento crítico
	Questionamento estimulador
	Questionamento como pedido de esclarecimento
Apoio	Encorajamento
	Recomendação
Sugestão	Esclarecimento
	Síntese
	Balanço

As categorias correspondem às funções de supervisão e as subcategorias ao tipo de feedback dado pelo supervisor, tal como são referidas pelos autores acima citados. O registo das reuniões foi recortado por interacções (consideradas unidades de registo), correspondendo cada uma delas:

- a uma intervenção do estagiário e a um *feedback* do educador cooperante à questão ou observação da estagiária;
- ou a um *feedback* do educador cooperante relativamente à prática observada e à reacção da estagiária a esse *feed-back*.

O primeiro tipo de interacção surgiu essencialmente nas reuniões pré-observação e o segundo nas reuniões pós observação.

Após construída a grelha correspondente a cada registo de reunião (anexo nº9), foi organizado um quadro geral quantificando as unidades de registo agrupadas em cada subcategoria e categoria referente a cada registo de reunião em cada mês, o qual se encontra em anexo nº 10.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo faz-se a apresentação e interpretação dos dados recolhidos, procurando dar resposta às questões inicialmente colocadas, tendo como base o enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo.

Os dados apresentados de seguida, foram recolhidos no decurso de trabalho de campo e emergem do vasto conteúdo da análise documental, das entrevistas e registos das reuniões pré e pós observação. Os dados apresentam-se estruturados da seguinte forma: Resultados da análise documental; resultados das entrevistas, primeiro das educadoras cooperantes e de seguida das estagiárias; resultados dos registos das reuniões pré e pós observação.

Resultados da Análise Documental

Tal como foi referido anteriormente, a análise documental foi realizada através da elaboração duma grelha adaptada da proposta por Kats e Rath (1985) e referidas por Garcia (1999, p.79).

1.1. Finalidades e Modelo de Formação da Instituição de Formação:

Dessa análise, parece ser possível concluir que a IF define as suas finalidades de forma explícita e clara. Estas finalidades, por sua vez, parecem coerentes com a função social da instituição, na medida em que se articulam com as necessidades sociais da comunidade. São finalidades abrangentes, uma vez que, para além da formação inicial, continua e especializada de educadores e professores, incluem ainda a investigação e a inovação educativa, defendendo uma permanente atitude de inovação pedagógica e o apoio às escolas, através dum intercâmbio cultural, científico e técnico.

Os documentos da IF apenas referem que se pretende formar “*professores e outros agentes educativos com elevado nível de preparação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional.*” Na verdade, não existe uma definição da concepção sobre o profissional a formar, não se encontrando também definido o modelo de formação pelo qual a IF opta.

1.2. Objectivos do Curso de Educação de Infância:

Quanto aos objectivos do curso da Licenciatura em Educação de Infância encontram-se claramente expressos, definindo-se como primeiro objectivo o desenvolvimento capacidades de acordo com os perfis de competência geral e específica do educador de infância. Pode-se considerar que os objectivos do curso são coerentes, tanto relativamente à realidade social, pois pretende-se *“favorecer a construção dum profissional de educação como interveniente dinâmico das mudanças reais da sociedade, a todos os níveis, nomeadamente a nível cultural, étnico e social”*, como à função social dos profissionais de formação, na medida em que se visa *“fomentar a representação da política educativa, enquanto eixo que mobiliza as preocupações da formação humana, que garanta o direito à diferença e que promova a intervenção crítica do cidadão, consciente da sua co-responsabilidade pessoal, profissional e social”*. Por último os objectivos são abrangentes, pois incluem a investigação, pretendem *“promover a actualização científica pedagógica e tecnológica e procuram “abranger a prática pedagógica existindo uma articulação entre esta e o plano de estudos”*, como veremos a seguir:

1.3. Perfil de saída, modelos e princípios curriculares:

Os documentos curriculares da Licenciatura em Educação de Infância não expõem de forma explícita a concepção sobre o profissional (educador de infância) a formar, na medida em que os objectivos do curso apenas referem que o *“formando tem que desenvolver capacidades de acordo com os perfis de competência geral e específico do educador de infância”*. Pressupomos que se refere ao perfil expresso no Dec-Lei n.º 240/01, de 30 de Agosto, mas não surge, nos documentos consultados, uma explicitação da forma como a Instituição equaciona esse perfil.

No que diz respeito ao modelo de formação, este parece estar bem explícito nos princípios curriculares, na medida em que considera o futuro *“educador como sujeito fundamental do seu próprio saber, entendendo a formação inicial como a primeira etapa de um processo formativo que se desenvolve ao longo da vida.”*

O plano de estudos, também se reporta ao modelo de formação do educador, uma vez que refere que na organização do currículo do curso, os conteúdos disciplinares *“tendem a perspectivar-se para a formação de educadores de infância tendo em conta o desenvolvimento integral do formando enquanto pessoa e simultaneamente enquanto profissional”*. Deste modo, o modelo de formação subjacente parece ter raízes

essencialmente no paradigma personalista ou desenvolvimentista (Zeichner, 1983; 1993; Feiman-Nemser, 1990).

Fazendo ainda referência aos princípios curriculares pode-se verificar que a articulação entre as diversas componentes formativas estão bem explícitas, tanto na relação entre a teoria e a prática, como na relação entre as diferentes áreas disciplinares, entre estas últimas e a investigação e ainda entre as diferentes áreas científicas e metodológicas.

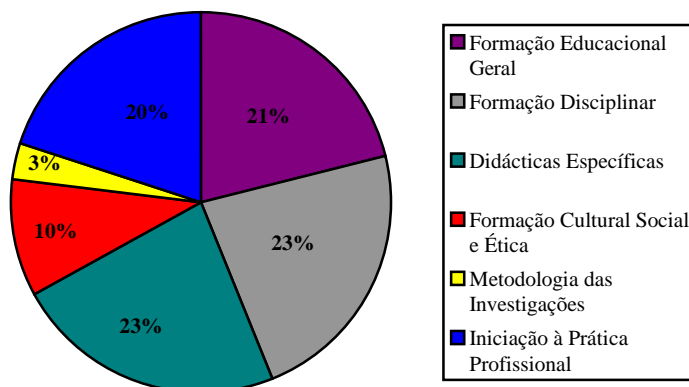
1.4. Plano Curricular e Regime de Avaliação dos Formandos:

Em Portugal, as componentes fundamentais, previstas no quadro legal de preparação inicial para o exercício da profissão de educador de infância, integram uma componente de formação pessoal, social; cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística adaptada; uma componente de ciências da educação e ainda uma componente de prática pedagógica. Desta forma, talvez possamos dizer que a preparação inicial para o exercício profissional de professor requer duas grandes dimensões, ou seja, uma componente de formação científica, tanto na área da especialidade de ensino como na área das Ciências da Educação; e uma componente de formação prática, apoiada no *contexto real de trabalho*. A primeira componente da formação inicial pode ser de natureza mais académica, porque a sua principal finalidade é que os futuros professores adquiram os conhecimentos fundamentais mínimos já disponibilizados pelo conhecimento científico úteis à acção de ensinar. Esta aprendizagem é, naturalmente, susceptível de ser conseguida através de uma multiplicidade de metodologias de formação e de ensino que não se reduzem ao curso expositivamente conduzido numa prática escolarizada, externa e independente da prática profissional.

No que diz respeito à organização do curso, este encontra-se estruturado de forma a favorecer a articulação entre a teoria e a prática. O documento em questão refere uma conjugação e sentido biunívoco da relação teórico-prática. As componentes teórico-práticas são referidas como sendo valorizadas, *“fazendo parte de um todo conceptual e metodológico presente nas várias abordagens dando assim um contributo indispensável à riqueza do saber.”*

Sendo assim, podemos concluir que no que diz respeito ao plano curricular, as componentes de formação são abrangentes e estão explícitas, uma vez que o plano integra disciplinas relativas à formação educacional geral, à formação disciplinar, a didácticas específicas, de formação cultural, social e ética, de formação em metodologias em investigação e de iniciação à prática profissional.

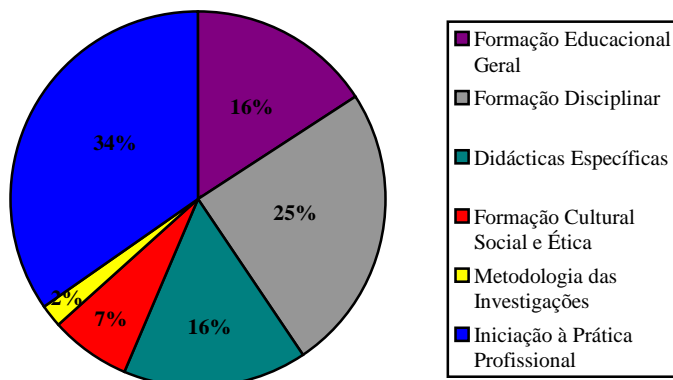
Gráfico nº 1: Número de disciplinas por área de formação



No gráfico 1, consideramos o número de disciplinas destinado a cada área de formação.

Podemos verificar a primazia na componente de Formação Disciplinar e das Didáticas Específicas seguindo-se a Formação Educacional Geral e a Iniciação à Prática Pedagógica. A componente de Formação Cultural, Social e Ética, existem, mas em menor percentagem o mesmo sucedendo com a Metodologia de Investigação.

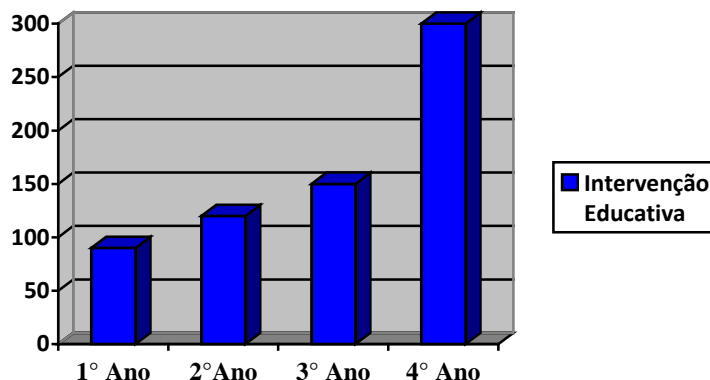
Gráfico nº 2: Carga horária por área de formação



Ainda considerando todo o plano de estudos, no gráfico 2 podemos verificar o número de horas destinado a cada uma das categorias e obter uma visão do tipo de formação com maior carga horária. Assim sendo, podemos constatar que apesar de existir um maior número de disciplinas de Didáticas Específicas, de Formação Disciplinar e de Formação Educacional Geral, a carga horária é muito superior no que diz respeito à Iniciação da Prática Profissional. Também se pode verificar grande importância dada à formação disciplinar. De seguida aparecem as didáticas Específicas e Formação Educacional Geral.

Tal como no gráfico anterior verifica-se que uma menor percentagem de horas são dedicadas à Metodologia de Investigação e à Formação Cultural Social e Ética.

Gráfico nº 3: Número de horas da Disciplina de Intervenção Educativa



Fazendo referência ao gráfico nº3 podemos constatar que todos os anos existe a disciplina de Intervenção Educativa, sendo que a carga horária vai aumentando, chegando ao limite máximo de horas no 4º ano. Parece-nos importante o facto de a Prática Pedagógica se iniciar logo no primeiro ano de licenciatura, já que “*não deve ser independente do resto do curso*” (Alarcão et al, 1997, p.9). Assim, os formandos têm a possibilidade de integrar os conhecimentos mais teóricos da Educação, que vão apreendendo ao longo do curso, na reflexão sobre a realidade pedagógica e na sua própria intervenção, ao longo dos estágios.

No que concerne ao regime de avaliação dos formandos, existe uma definição de modalidade de avaliação, sendo valorizado o regime de avaliação contínua. Prevêem-se avaliações suplementares, não se aplicando estas às actividades de iniciação profissional ou estágio. O regime de avaliação contempla princípios fundamentais, sendo “*obrigatório a frequência de 2/3 das aulas dadas, o recurso a instrumentos de avaliação diversificados, a obrigatoriedade de classificação de frequência e a possibilidade de realização duma prova suplementar caso a classificação de frequência não seja positiva*”. O regime de avaliação contempla ainda os trabalhadores-estudantes. Apesar de não terem obrigatoriedade de frequência, o “*professor em conjunto com o aluno arranja um plano de acompanhamento que substitua a falta dessas aulas e também prevê para os referidos alunos mais produtos de avaliação do que para os alunos de regime normal*.”

Quanto aos instrumentos e critérios de avaliação estes são claros, considerando como principais instrumentos “*os testes, trabalhos individuais ou de grupo, apresentações orais, relatórios, fichas de leitura e de síntese, trabalhos de investigação, dossiers temáticos,*

materiais pedagógicos.” Relativamente aos critérios, além “da participação das aulas e da assiduidade, o processo de avaliação também diz considerar que teve criatividade, interesse, dinamismo, conhecimento, domínio das matérias dadas, progresso individual e capacidade de auto avaliação”. “Os critérios de avaliação e as metodologias das diferentes disciplinas são dadas a conhecer e negociados com os formandos, assim como os critérios de avaliação para cada trabalho.”

1.5. Intervenção Educativa:

Os objectivos da disciplina de Intervenção Educativa estão claramente expressos nos documentos analisados. Parecem possíveis de ser alcançados, na medida em que *“os formandos realizam a sua prática pedagógica em Jardins de Infância, onde em co-responsabilidade com os educadores cooperantes podem desenvolver competências no âmbito da resposta institucional à criança e famílias, numa perspectiva inclusiva e de desenvolvimento sócio educativo e cultural”*. Os objectivos parecem também ser coerentes relativamente à realidade social actual, uma vez que a *“intervenção educativa é realizada em diferentes contextos institucionais e o formando desenvolve a sua identidade profissional, vivenciando o encontro com a criança na sua dimensão pessoal, familiar e institucional”*. Desta forma, também podemos referir que os objectivos abrangem o desenvolvimento da identidade profissional. Além disso, os objectivos incluem as diversas dimensões de actuação do educador de infância: planificação, concretização e avaliação curricular, centrando-se e na elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças.

Os conteúdos desta disciplina encontram-se claramente expressos no programa. São possíveis de ser concretizados, na medida em que se *“constroem a partir das vivências dos formandos no contexto institucional onde se insere a sua Intervenção Educativa, tendo sempre por base a competências gerais e específicas requeridas pelo perfil profissional do educador de infância.”*

Os conteúdos incidem no planeamento e reflexão sobre a prática apenas no 4º ano, uma vez que é durante este ano que *“o formando desenvolve a sua prática de forma mais continuada e sistemática, realizando diagnóstico do grupo, planeamento de actividades, intervenção e avaliação em co-responsabilidade com o EC.”*

Também é durante o 4º ano que se prevêem espaços e tempos de articulação das disciplinas teóricas com a prática, promovidos pela disciplina Projecto interdisciplinar e Metodologias Integradas.

Relativamente à avaliação da disciplina de Intervenção Educativa, podemos considerar que existe uma definição do modelo de avaliação, proposto no sentido de uma “*reflexão e avaliação contínua e progressiva da prática e do percurso formativo do formando*”, pois prevê-se que a avaliação desta disciplina seja realizada através da conjugação de três elementos:

1º Intervenção educativa, que envolve o trabalho realizado no jardim-de-infância, com as crianças e restante comunidade educativa;

2º Reflexão sobre a prática, efectuada quer com o tutor e com o EC como nos seminários e Diário de Campo;

3º Dossier de estágio teoricamente fundamentado.

A avaliação da prática e do dossier de estágio, tem a seguinte ponderação: 75% para a prática e 25% para o dossier, sendo obrigatório ter classificação positiva tanto na prática pedagógica como no dossier. A avaliação da intervenção educativa é formativa, na medida em que resulta da análise individual e conjunta tutor, formando e cooperante, com base nas competências a adquirir e nos objectivos propostos.

É considerado o progresso académico da avaliação, visto que o grau de exigência vai aumentando e distingue-se da dos anos anteriores pela continuidade, responsabilidade e envolvimento do formando na dinâmica da IC, elaborando e implementando propostas para as crianças envolvendo as famílias e o meio envolvente.

O processo de avaliação desta disciplina é definido pela IF e não é realizado pelos mesmos parâmetros das outras disciplinas. Nele intervêm todos os actores: tutores, EC e formandos em modalidades de auto e hetero avaliação, visando a análise e reajustamento permanente da acção.

1.6. Papel e Funções dos Intervenientes na Formação:

Quanto ao papel e funções atribuídos aos diferentes intervenientes na formação consideramos que estes se encontram bem definidos, na medida em que cada interveniente tem determinadas funções, conforme a sua intervenção no processo de formação.

No documento analisado, apresentam-se várias tarefas específicas, que agrupámos em funções mais gerais. Desta forma são apresentadas nove funções, não sendo as mesmas para todos os intervenientes: 1- Articulação entre as duas instituições, 2- Enquadramento dos formandos no contexto de prática; 3- Articulação teoria/prática; 4- Observação crítica do desempenho dos estagiários; 5- Apoio e acompanhamento da acção educativa dos estagiários; 6- Problematização, reflexão sobre a prática e tomada de decisões; 7-

Promoção da auto-formação e desenvolvimento dos estagiários; 8- Avaliação do processo e dos resultados; 9- Trabalho em equipa.

No referido documento podemos verificar que os supervisores (tutor, EC e professores das áreas específicas) e formandos têm como funções comuns o apoio e acompanhamento da acção educativa dos estagiários; a problematização, reflexão sobre a prática e tomada de decisões, o trabalho em equipa.

Os tutores da IF, os EC e os formandos além das tarefas já anteriormente referidas têm ainda como funções comuns o enquadramento dos formandos no contexto da prática e a avaliação do processo e dos resultados.

Apesar de existirem tarefas dos formandos que têm pontos comuns com as dos supervisores (essencialmente naquelas que têm a ver com a criação dum bom clima afectivo relacional e com o desenvolvimento pessoal e profissional), a partir de certo momento estas distinguem-se, uma vez que para o supervisor, a principal tarefa é ajudar o educador a ensinar e a tornar-se um bom profissional enquanto para o formando a tarefa fundamental é a gestão do grupo e das actividades e a colaboração com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições.

Cabe ainda aos tutores da IF e professores das áreas específicas fazer uma articulação entre a teoria e a prática. Parece-nos que esta função também deveria ser realizada por todos os intervenientes, nomeadamente os EC.

O tutor tem como função específica a observação crítica do desempenho dos ES e a promoção da auto-formação. A nosso ver estas duas funções também se deveriam estender aos EC, uma vez que são eles que se encontram no dia-a-dia com os formandos. Com efeito, segundo Alarcão e Tavares (2003, p.56), uma vez que

“... tanto supervisores como formandos são adultos, normalmente desenvolvidos física, biológica, psíquica e socialmente e com as capacidades e conhecimentos suficientes nas áreas das respectivas especialidades e nos domínios psicopedagógicos e técnico-didácticos... todas as tarefas a realizar pelos intervenientes estão subordinadas a um verbo fulcral: ajudar (a desenvolver-se como professor).”

Alarcão e Tavares (2003) também referem que a acção do supervisor consiste principalmente em ajudar o formando, futuro professor a crescer e a desenvolver-se e a ensinar os seus alunos para que também eles aprendam e se desenvolvam.

Em síntese, esta análise permite constatar que:

A instituição de formação não apresenta um projecto formativo, nem define um modelo específico de formação de professor ou de outros agentes educativos. Zeichner em 1992, alertava-nos para o facto de que nenhuma instituição ou programa de professores

podem ser compreendidos à luz de uma única tradição ou paradigma, pois todos os programas se preocupam com questões que são transversais às diversas tradições. Contudo, a definição de uma concepção de educação e do profissional a formar como agente educativo pode contribuir para dar uma identidade à instituição e um sentido de finalidade comum a formadores e formandos.

Quanto ao curso de Educação de Infância, a adopção dos perfis gerais e específicos do educador de infância como definição das competências a desenvolver na formação é coerente com as necessidades sociais e as exigências do sistema educativo; no entanto, não parece suficiente para explicitar a concepção de educador de infância defendida pela instituição. Parece-nos também importante compreender quais as condições desejáveis para que a instituição desenvolva, na sua actividade, uma formação de professores para os referidos perfis.

Subjacente ao plano estudos deste curso, parece estar um modelo de formação de educadores de cariz personalista ou desenvolvimentista, uma vez que neste se dá muita ênfase ao desenvolvimento pessoal e profissional do formando e ao papel activo deste na construção do seu próprio conhecimento.

O curso de Educação de Infância apresenta-se estruturado em torno das chamadas componentes de formação que são enquadradas por legislação específica que regulamenta a organização de cursos de formação inicial e que estabelece parâmetros de ponderação das componentes ligadas à formação em ciências de educação, à formação científica e à prática pedagógica, existindo articulação entre as diversas componentes formativas.

É de salientar o facto de a prática pedagógica se realizar desde o primeiro ano da licenciatura, o que, como vimos no enquadramento teórico, favorece a articulação teoria-prática.

A forma como a prática pedagógica está organizada nesta licenciatura corresponde a uma visão da *“Prática Pedagógica, como uma componente autónoma da formação profissional, que se inicia nos primeiros anos e se prolonga ao longo do curso, com progressiva introdução ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes.”* (Formosinho, 2009, p.104)

Com efeito, o plano de estudos mostra a preocupação em articular a teoria e a prática, articulação que parece essencial num processo de formação profissionalizante, uma vez que *“a teoria informa a prática pedagógica e esta por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque existe um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina”* Alarcão e Tavares (2003, p. 31).

A investigação é outro dos aspectos referidos nos documentos do curso como essencial. No entanto, como vimos antes, o número de horas que lhe é atribuído é relativamente diminuto. No entanto, a investigação contribui para um caminho que liga a teoria e a prática, ou seja, a investigação permite que o professor seja capaz de levantar questões sobre a realidade em que exerce a sua actividade e procure respostas para essas mesmas questões, contribuindo desta forma para a transformação das suas práticas e pró consequência dessa realidade. Como afirma Formosinho (2009, p.85)

“O ensino superior, ao formar professores de crianças deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional e colectiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a acção educativa.”

2. Resultados das Entrevistas Iniciais

Da análise de conteúdo das 12 entrevistas efectuadas, apresentam-se, numa primeira fase os dados relativos às entrevistas realizadas no início do estágio às Educadoras Cooperantes (EC) e numa segunda fase os dados relativos às entrevistas realizadas na mesma altura às Estagiárias (ES).

2.1. Educadoras Cooperantes

A análise de conteúdo das três entrevistas iniciais às EC teve por base os blocos temáticos do guião, tendo surgido mais um tema após a leitura das entrevistas, perfazendo um total de seis temas:

Quadro nº 8: Total das UR das entrevistas iniciais às EC por temas

Temas	Total UR	% UR
Motivação para cooperar em estágios	22	3,3
Objectivos e supervisão da IF	94	14,3
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf	144	21,9
Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf	219	33,3
Vivência do processo de supervisão durante a prática pedagógica em Ed de Inf	117	17,8
Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf	61	9,3
Total de UR das entrevistas iniciais às EC	657	100,0

Observando o quadro nº8, podemos verificar que da análise destas três entrevistas iniciais às EC, resultaram 657 UR. O *Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf* foi o tema mais focado pelas EC, com cerca de 33,3% de frequência de UR e o menos evidenciado, foi *Motivação para cooperar em estágios*, apresentando apenas 3,3% das UR.

Destes resultados, parece ser possível inferir que as EC têm mais necessidade/oportunidade para reflectir sobre o processo de supervisão, sobre a vivência desse mesmo processo e sobre as suas funções no decurso deste, do que de explicitar os objectivos e supervisão por parte da IF, fazer sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf ou referir os motivos pelos quais cooperam em estágios. No entanto, o maior ou menor número de referências a um dado tema pode ter origem no guião da entrevista, pelo que estes resultados devem ser lidos meramente como indicações.

2.1.1. Motivação para cooperar em Estágios

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da análise de conteúdo no que respeita ao 1º tema.

Quadro nº 9: Motivação para cooperar em estágios

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Motivação para cooperar em estágios	Envolvimento	Solicitação individualizada	6	11
		Participação voluntária	3	
		Participação obrigatória	2	
	Contribuição para o desenvolvimento profissional docente	Forma de aprendizagem dos EC	6	11
		Forma de aprendizagem dos ES	4	
		Reflexão em equipa alargada	1	

Neste tema, as educadoras referem essencialmente o seu processo de envolvimento nos estágios e a contribuição destes para o seu desenvolvimento profissional, tendo estas duas categorias o mesmo número que unidades de registo.

As educadoras salientam que cooperam em estágios porque a IF solicitou individualmente a sua participação. Há quem considere que esta participação é voluntária, participando só quem quer: “*Nem todas as educadoras aceitam ser EC*” (A1). Por outro lado, há quem diga que foi EC por obrigação: “*Não me foi dada opção de escolha*” (C3).

As educadoras entrevistadas consideram que a supervisão de estágios contribui para seu desenvolvimento profissional docente porque constitui uma forma de aprendizagem para si próprias, para as estagiárias

Com a supervisão de estágios, esperam dar e receber formação não tanto num processo de vaivém de informação mas sobretudo num processo de construção comum de conhecimentos. As educadoras afirmam, por exemplo: “*Os estágios são uma mais-valia*” (A1); “*Com os estágios há uma aprendizagem, há uma partilha de ideias*” (A1); “*Os*

estágios são importantes para a própria prática pedagógica” (B2). É interessante constatar que as educadoras referem mais vezes a sua própria aprendizagem que a das estagiárias.

Apenas uma EC faz referência à importância de reflectir em equipa: *“Com os estágios reflectimos sobre a prática com uma equipa de professores.” (A1)*

Em síntese, esta categoria evidencia que as educadoras cooperantes consideram que através da supervisão existe um processo de formação tanto para as educadoras cooperantes como para os estagiários. Se partirmos do princípio que, como refere Zabalza (2004) a grande característica do conceito *“formação”* é que uma aprendizagem só pode ser considerada formativa quando essa aprendizagem transforma aquele que aprende, podemos inferir que as educadoras entrevistadas consideram que o processo de supervisão dos estágios contribui para a sua própria aprendizagem e transformação profissional.

2.1.2. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

No quadro seguinte, apresentam-se os resultados do 2º tema.

Quadro nº 10: Objectivos e supervisão da IF

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Contactos com a IF (com a tutora)	13	38
		Participação em sessões gerais	3	
		Convites para eventos na IF	5	
		Ausência de formação em supervisão para as EC	17	
	Conhecimento sobre os objectivos do estágio	Ausência de negociação dos objectivos	15	23
		Percepção sobre os objectivos da IF	8	
	Formas de supervisão da IF	Periodicidade das reuniões ao critério dos tutores	13	33
		Feedback e apoio à estagiária	13	
		Reunião final para avaliação	5	
		Acompanhamento da equipa de apoio ao estágio	2	

Relativamente a este aspecto, todas as educadoras são unânimes em afirmar que nunca tiveram formação para desempenhar o cargo de EC. As educadoras também relatam que a *“IF não promove sessões de formação sobre supervisão” (A1)* e que *“há um défice de comunicação e na forma como se faz essa comunicação” (B2)*. Uma das educadoras considera que *“a IF confia nos EC, existindo um défice no acompanhamento e supervisão das competências dos próprios EC, devendo a IF rever o perfil dos EC” (B2)*. Podemos depreender que as EC gostariam de ter uma supervisão mais específica de forma a existir

um maior e melhor acompanhamento. É neste contexto que Roldão (2006, p.27) defende a necessidade de “... *investigadores e formadores, introduzirem na sua acção uma vertente de parceria mais actuante com as instituições de acolhimento e os professores cooperantes, trabalhando no sentido de com elas construir uma efectiva comunidade de formação ...*”

Parece existir algum contacto com a IF, mas esse contacto é realizado através das visitas da tutora à IC, afirmando as educadoras que “*Os contactos são feitos através da tutora das formandas*” (B2). As educadoras que já foram cooperantes noutros anos referem ainda que os contactos com a IF são mais escassos de ano para ano: “*As reuniões são cada vez mais escassas*” (B2); “*Este ano nem houve reunião inicial*” (A1, B2). Uma das EC, que é nova no JI, afirma que “*há uma ausência de contactos com a IF e que a tutora apareceu apenas uma vez no JI*” (C3). Apesar do papel do tutor, ou seja, do supervisor da IF, consistir em gerir, coordenar e avaliar as actividades da Intervenção Educativa, através de uma acção aferida com os EC e os formandos, parece-nos, através dos dados obtidos, que tal não acontece de uma forma sistemática.

As EC fazem pouca referência às sessões gerais e convites por parte da IF para eventos, apesar de dizerem que “*participam na apresentação dos projectos das estagiárias*” (A1) e que são “*convidadas para participarem em sessões de formação*” (A1, B2); “*colóquios, lançamento de livros*” (A1) e “*comunicações*” (B2).

É de extrema importância a IF criar situações de parceria com as IC, até porque tal como nos afirma Roldão (2008),

“os períodos de prática supervisionada da formação inicial terão de converter-se em situações de parceria formativa com as escolas e professores que acolhem os futuros professores, criando redes de formação com a instituição formadora, cujos recursos se podem constituir em suporte dos projectos formativos dessas mesmas escolas.”

Quanto ao conhecimento sobre os objectivos do estágio, as educadoras que já tinham tido estagiárias em anos anteriores, mostraram ter esse conhecimento, apesar de dizerem que não existe negociação, que esses objectivos lhes “são impostos”. As educadoras referem que os documentos são entregues numa reunião inicial e é nesses documentos que vêm estipulados os objectivos e os conteúdos e aquilo que é proposto.

A EC que entrou de novo refere que, além de não ter conhecimento dos objectivos propostos, ainda não recebeu qualquer tipo de documento: “*A mim não, mas eu só cheguei em Outubro, portanto...não sei se para trás...Até agora não me foi dado nada, nem pela estagiária.*” (C3)

Quanto à forma como é feita a supervisão por parte da IF, as EC dizem que os contactos existentes entre a IF e IC são realizados através das tutoras: “*contacto com a*

tutora é feito apenas quando esta vem observar a estagiária” (A1, B2). Nem todas as tutoras actuam nos mesmos moldes. Há tutoras que vão várias vezes às IC durante a prática pedagógica mas há outras que raramente aparecem. Ou seja, a frequência das reuniões depende dos tutores: “Há tutoras que vêm semanalmente e acompanham os estágios, outras só aparecem no momento da avaliação da estagiária” (A1). Referem também que o tipo de feedback e apoio dado à estagiária também depende da tutora, uma vez que explicam: “Quando a tutora vem semanalmente reunimo-nos com a estagiária para dar feedback” (A1, B2). Fazem referência ainda a uma reunião final para avaliação: “A tutora faz uma reunião final para avaliação com a EC e a ES” (A1). Apenas uma EC menciona que “existe uma equipa de professores que dá apoio ao projecto que as estagiárias estão a realizar.” (A1)

É interessante verificar que a maioria das referências feitas nesta categoria foi realizada pelas EC mais antigas. A EC que entrou de novo apenas refere que *“há ausência de contactos com a IF, nunca teve formação para desempenhar o cargo de EC e que não lhe foram entregues os documentos com os objectivos do estágio.” (C3)*

A partir destes dados, podemos inferir que existe uma ausência de interacção entre a IF e a IC e torna-se evidente que existe uma necessidade por parte dos EC duma maior articulação com a IF, tanto a nível de formação como para um maior acompanhamento às EC e às estagiárias. Parece-nos que apoiar os EC e orientar os formandos de iniciação à prática profissional é algo fundamental, pois sabemos, tal como nos referem vários autores (Oliveira Formosinho, 2002a e 2002b; Alarcão 2002, Alarcão e Tavares 2003; Vieira et al 2006) que as concepções e as práticas dos EC vão influenciar a acção e o pensamento dos formandos. Como afirma Formosinho (2009, p.138),

“A formação dos supervisores cooperantes deve ser, assim, uma preocupação vital das instituições de formação de professores. Seria, aliás, uma contradição que instituições que são de formação de professores não reconhecessem o carácter prioritário da formação dos formadores dos professores.”

2.1.3. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os resultados relativos a este tema.

Quadro nº 11: Funções da educadora cooperante no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf	Conhecimento da EC sobre as funções dum supervisor de estágio	Ausência inicial de conhecimento das funções dum supervisor	4	10
		Aquisição do conhecimento sobre as funções do supervisor	6	
	Papel da EC	Relação com o estagiário	3	45
		Apoio e atenção à estagiária	10	
		Adaptação mútua	4	
		Abdicar da relação com o grupo de crianças	11	
		Análise reflectida da prática pedagógica	17	
	Características ideais dum supervisor pedagógico	Capacidade de observação da prática	12	39
		Capacidade de partilha	9	
		Capacidade de apoio afectivo	7	
		Capacidade de integrar as perspectivas do formando	11	
	Factores mais relevantes para a eficácia na actividade supervisiva	Criação de uma boa relação	13	20
		Criação de bom ambiente	7	
	Troca de informações entre os EC sobre o trabalho que desenvolvem	Situações de troca de informações	5	25
		Motivos de troca de informações	16	
		Importância da troca de informações	4	
	Intervenção da EC	Concepções sobre a gestão do processo de supervisão	5	5

A partir do quadro nº 11 pode-se observar que, das sete categorias que se distinguem neste tema, as EC parecem dar mais ênfase ao papel da EC durante a prática pedagógica e às características ideais dum supervisor pedagógico.

Para além da ausência de formação em supervisão, que constatámos no ponto anterior, as educadoras são unânimes em afirmar que inicialmente não tinham conhecimentos suficientes sobre as funções de um supervisor. Uma das educadoras refere que o conhecimento que tem foi adquirido através da experiência. Outra educadora explica que foi “*através de reuniões de apresentação e dos documentos que lhe são entregues no início do ano*” (B2). Uma terceira afirma ter tido conhecimento através de outra IF: “*Tinha conhecimento na altura. A coordenadora das estagiárias ia lá dizer o que é que elas tinham que fazer na sala e de que maneira é que nós podíamos ajudá-las*” (C3).

Relativamente à relação com o estagiário, são poucas as referências, mas é curioso ver a forma como as duas educadoras mais experientes vêem a relação que têm com a estagiária. Enquanto a educadora mais velha, com 29 anos de serviço, parece percepcionar a estagiária como uma criança, a outra educadora, com 20 anos de serviço vê a estagiária

como um parceiro. Talvez se possa inferir que esta percepção da estagiária pode corresponder a diferentes fases da carreira docente (Huberman, 1989, cit in Garcia 1999).

O papel da EC é salientado pelas educadoras, as quais dão grande ênfase à análise reflectida da prática pedagógica: *“A função mais importante e eu acho que é essa mais importante, é analisar, compreender e reflectir sempre com muita sustentação”* (B2).

Esta função vai de encontro ao que é exposto no documento entregue pela IF, no qual se afirma que...

“... a função do EC é prever um espaço de reflexão onde se discutam os problemas encontrados pelo formando na modalidade de prática prevista e as questões que se lhe colocam sobre o exercício da profissão, quer quanto a aspectos organizacionais, quer quanto ao conteúdo e modo de conduzir as actividades, quer ainda quanto à relação com as crianças e outros parceiros educativos.”

Também consideram que é muito difícil abdicar da relação com o grupo de crianças ou seja, estar na sala e não poder intervir enquanto a estagiária está a orientar e a gerir o grupo. Segundo as educadoras, o formando tem que sentir afastamento por parte da EC, para que ele se sinta livre e possa criar a sua própria relação com o grupo de crianças. O formando precisa de sentir que o espaço que vai ocupar, que o grupo de crianças lhe vai pertencer, uma vez que a EC lhe cede esse espaço e as “suas” crianças.

Uma das funções muito mencionadas é o apoio e a ajuda dada à estagiária.

Interessante é verificar que, mais uma vez, é principalmente a educadora mais velha que refere este aspecto, afirmando:

“...o apoio e atenção dado à estagiária, dizendo que é necessário estar atenta a todo o trabalho desenvolvido, às dificuldades sentidas, ajudando-a na planificação, apoiando-a na retaguarda e trabalhando sempre lado a lado.” (A1)

Apesar de não ser muito mencionada a adaptação mútua que deve existir, há quem considere que *“educadora e estagiária devem adaptar-se, para que tudo corra bem”* (A1). Por vezes é complicada a forma de ser e de estar do “outro”; o acolhimento e integração são cruciais para todo o processo que se vai desenrolar durante os meses de trabalho em parceria. É neste contexto que se pronunciam Alarcão e Tavares (2003, p.52) quando afirmam que *“o supervisor e o professor em formação encontram-se também num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano.”*

Quanto às características ideais dum supervisor pedagógico, a mais referida é a capacidade de observação da prática: *“é ser capaz de fazer observação da prática reflexiva, sustentada e distanciada”* (B2). Outra das características mais referidas é a

capacidade de integrar as perspectivas do formando, ou seja, um supervisor “*não pode partir do princípio que é detentor da verdade e tem que ser um profissional disposto a reconstruir o seu próprio conhecimento*” (B2). O formando que chega é uma pessoa com outra visão do mundo, com um conceito de prática pedagógica que vai ter que cruzar com a EC que o acolhe e que também possui um caminho com alguma experiência de vida.

A capacidade de partilha e a capacidade de apoio efectivo são identificadas pelas EC como características ideais. Não são apenas competências pedagógico-didácticas, mas também competências relacionais. Estas características mencionadas pelas EC vão ao encontro de um estudo de natureza retrospectiva feito por Blumberg (1976), recordado por Alarcão e Tavares (2003, p.73) que realça o contraste entre o supervisor real e o supervisor ideal. Na altura, o autor concluiu que:

“...os supervisores reais apareciam como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Por outro lado, os supervisores ideais surgiam como indivíduos abertos de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto se propões a resolver.”

As concepções das EC parecem aproximar-se do supervisor ideal de Blumberg (cit in Alarcão e Tavares, 2003) designadamente na capacidade de partilha, de apoio efectivo e na capacidade para integrar as perspectivas do formando.

A criação de uma boa relação e de um bom ambiente são os factores que as EC consideram mais relevantes para a eficácia na actividade supervisiva. Com efeito, é fundamental que se crie um bom ambiente e uma boa relação, para que o processo de supervisão se desenvolva nas melhores condições, tal como referem Alarcão e Tavares (2003, p.61)

“Para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor.”

Relativamente às trocas de informações entre os EC sobre o trabalho que desenvolvem, citam mais os motivos de troca de informações do que as situações que lhe estão na base, assim como a importância dessas mesmas trocas. As educadoras referem que trocam informações principalmente quando existem estagiárias que têm dificuldades, “*situações em que os estágios são mais complicados...conversamos com as colegas para pensarmos em estratégias...*” (A1). Consideram importantes essas trocas pois constituem formas de trabalho em equipa e de fortalecer o próprio conhecimento. A EC que entrou

este ano de novo, considera que não existe troca de informações, mas, por outro lado, acha que tal seria importante pois é uma forma de suprir a carência de informação existente por parte da IF. Através deste trabalho em equipa, há uma reflexão colaborativa e uma partilha de saberes que ajuda os EC a clarificar e reformular o tipo de supervisão a realizar com os formandos.

Confrontando os resultados obtidos neste estudo no que se refere às características ideais do EC com a revisão da literatura efectuada, podemos verificar que as EC entrevistados citam algumas das características referidas pelos investigadores. Com efeito, a maioria dos autores (Alarcão e Tavares, 2003; Vieira, 1993) considera que um bom supervisor deve ter as seguintes qualidades: ser responsável, ser um bom gestor, reflexivo, promotor de autonomia, empenhado, criativo e inovador, comunicativo, observador, crítico, humilde, paciente, disponível, deve ter capacidade de prestar atenção, deve ser bom ouvinte, deve ser capaz de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, deve buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, deve comunicar verbal e não - verbalmente. Estas qualidades vão-se reflectir na ajuda que o supervisor vai dar ao formando e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos se desenvolvam e aprendam com qualidade.

2.1.4. Processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância

No quadro seguinte apresentam-se os resultados relativos ao 4º tema.

Quadro nº 12: Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf	Nível de intervenção das EC	Incidência da supervisão durante o estágio	9	39
		Práticas de supervisão	30	
	Determinantes do nível e forma de intervenção da EC	Influência do programa da IF	2	16
		Influência de aprendizagens pessoais e profissionais	11	
		Influência dos valores do JI	3	
	Aspectos facilitadores e constrangimentos durante o processo de supervisão	Aspectos facilitadores durante o processo de supervisão	69	164
		Dificuldades sentidas durante o processo de supervisão	95	

O tema *Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf* é o que apresenta um maior número de UR (219), com uma percentagem aproximada de 33,3%. Neste tema, as

entrevistadas citam sobretudo os aspectos facilitadores e os constrangimentos do processo de supervisão. Como se pode verificar, não encontramos opiniões comuns às três educadoras entrevistadas. Os constrangimentos são mais realçados principalmente por uma das educadoras.

Esta educadora refere que um dos elementos altamente constrangedores foi a dificuldade que a estagiária teve na reflexão da prática, a falta de fundamentação nas opções tomadas durante a intervenção educativa, bem como a capacidade de reflectir nessas opções. Segundo ela:

“... Nem sempre é fácil aceitar que uma aluna não saiba porque é que optou por aquela estratégia, optou por aquele material, porque é que achou que estes objectivos são estes e não outros, porque é que optou por estes conteúdos. Nem sempre é fácil, porque às vezes eu sinto que do outro lado também há constrangimentos e nem sempre as alunas percebem este questionar constante, nem sempre o percebem do ponto de vista da reflexão e da construção do conhecimento, vêm sempre do ponto de vista: A minha formadora, porque eu entendo-me como formadora sem dúvida nenhuma, a minha formadora está a questionar-me. A questão não é essa, eu não estou a questionar nada, eu estou a levá-la a pensar, mas isto é um constrangimento normalmente para as formandas.” (B2)

Esta mesma educadora também relata que durante o processo de supervisão tem *“dificuldade em distanciar-se duma relação pessoal com a estagiária, fazendo uma observação e reflexão sobre a acção da estagiária de uma forma distanciada, ...sem nenhuma interferência.” (B2)*

A supervisão constitui um momento privilegiado de reflexão e de comunicação, devendo esta ser um processo contínuo e orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Ainda relativamente às dificuldades sentidas, outra educadora conta que o nível de exposição a que está sujeita e a adaptação mútua EC/ES, são os constrangimentos mais sentidos durante todo o processo, dizendo:

“ (...) Nós estamos sempre a expor-nos e isso não é fácil, esse momento de nos expor-nos é um momento sempre difícil e não é só no início, é depois ao longo de todo o processo, porque quando eu digo que nós educadores temos que nos adaptar aos estagiários, temos que nos moldar e os estagiários também têm que se moldar a nós e esse processo não é fácil, é uma coisa que tem que levar o seu tempo ...” (A1)

A EC que tem menos experiência, apenas referiu que sentia dificuldades quando a estagiária não conseguia controlar o grupo: *“Eu tenho que me impor quando ela não consegue agarrar o grupo” (C3).*

Quanto aos aspectos facilitadores é interessante observar que a EC que considerou como constrangimento a dificuldade da estagiária em reflectir, também é a que faz maior

referência ao apoio que dá à estagiária na fase de reflexão. Com efeito, esta educadora faz questão que a estagiária reflita sobre a sua acção enquanto estagiária e sobre a acção da EC:

“Acho que é nesta reflexão e da prática, nesta prática que nós temos que ir reflectindo, nesta prática reflexiva que vamos fazendo uma com a outra à medida que tudo vai acontecendo, que a acção acontece e que a intervenção dela também vai acontecendo e a minha também vai acontecendo e ela pode falar e da qual ela também pode falar e da qual eu a faço falar muitas vezes o que é que acha, como é que acha que isto... porque é que eu tomei esta decisão, porque é que eu resolvi assim este problema... Quer dizer não é por eu ser EC, que a minha própria prática não possa ser construída e também não possa ser questionada, no sentido de ser reflectida...” (B2)

Outra educadora também referiu a reflexão como um aspecto facilitador, sendo benéfico para o grupo de crianças, dizendo:

“Mais fácil para mim, eu acho que é sentar-me com a estagiária e conversar sobre aquilo que já fazemos, porque através desse diálogo, a capacidade que temos em conseguir conversar sobre o grupo, como é que está a decorrer, como é que as crianças estão a sentir, como é que o trabalho está a decorrer durante o estágio delas, eu acho que isso é tão bom que eu gosto e para mim acaba por facilitar todo o processo e quando isso acontece e quando nós temos esse à vontade para nos sentarmos e dizermos “olha vamos lá a ver isto”; “então isto aqui não correu bem, vamos lá a ver, porquê?” No fundo a questão da reflexão, quando isso acontece eu acho que isso é bom e sinto alguma facilidade nisso, acho que não tenho dificuldade nesse aspecto e depois toda a relação e todo o trabalho, nós sentirmos o benefício que traz para as crianças...” (A1)

Outros aspectos facilitadores que são mencionados pelas EC durante o processo de supervisão são o apoio dado à estagiária, tanto na fase da planificação, como na fase da acção. Também são referidos outros aspectos, nomeadamente o trabalho em equipa, a partilha de saberes dentro da sala, a relação que se cria com a estagiária. Todos estes aspectos se encontram interligados, na medida em que através duma boa relação estabelecida com a estagiária, é mais fácil realizar um trabalho em equipa, existindo assim uma maior partilha de saberes.

Quanto ao nível de intervenção das EC, estas fazem muita referência às práticas de supervisão mais utilizadas durante o estágio, dando ênfase quer à observação da estagiária durante a acção da mesma com as crianças quer à análise e reflexão conjunta e sistemática. Com efeito, todas as EC citam a observação da acção da estagiária como uma das práticas mais utilizadas durante o processo de supervisão: *“Olhar, antes de tudo observar. Observar como ela se integra no grupo, na instituição e como interage com as crianças” (A1); “Observar duma forma distanciada, de cima” (B2); “Observo mais do que aquilo que avalio” (C3)*. Também fazem referência à importância da *“planificação em conjunto e à avaliação colaborativa,*

construtiva, de entreajuda” (A1,C3), “Análise e reflexão conjunta e sistemática sobre a prática da estagiária.” (B2,C3)

A EC surge como alguém experiente e indispensável no processo de supervisão, com capacidade de estimular, apoiar e cooperar. Alguém que observa, que orienta o formando, que coopera e, por fim, analisa e reflecte de forma sistemática. Sá Chaves (2000, p.124) define que *“o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta, e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha.”*

Quanto à incidência da supervisão durante o estágio, apenas uma das EC faz referência a esta subcategoria, dizendo que a sua supervisão incide na *“consciencialização e consecução dos objectivos definidos pela IF, na consecução dos conteúdos que a estagiária tem que trabalhar.”* (A1)

2.1.5. Vivência do processo de Supervisão durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os dados relativos ao 5º tema.

Quadro nº 13: Vivência do processo de supervisão durante a PP em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Vivência do processo de supervisão durante a PP em Ed de Inf.	Estabelecimento de relação ES/EC	Criação de uma relação positiva	16	19
		Criação de uma relação de colaboração	3	
	Situações de supervisão pré e pós observação	Objectivos e vantagens das reuniões semanais	30	43
		Objectivos das conversas diárias	13	
	Colaboração durante o processo de supervisão	Intervenção da EC durante a implementação de actividades pela estagiária	19	19
	Dinâmicas de trabalho cooperativo entre EC/ES	Na fase de planificação	6	36
		Na fase de execução de actividades	12	
		Na fase de reflexão	18	

Pelos dados reunidos no quadro nº 13, podemos constatar que as Situações de supervisão pré e pós observação e as dinâmicas de trabalho cooperativo entre EC/ES são as categorias que as EC fazem mais referência. Em contexto de supervisão pedagógica, torna-se importante realçar o aspecto relacional das interacções profissionais que acontecem durante o estágio, pois o clima relacional que se estabelece é determinante para todo o processo. As educadoras consideram essencial a criação de uma relação positiva com as estagiárias. Esta relação implica confiança, respeito, partilha:

“Tem que ser uma relação de partilha. Só tendo uma boa relação, é que se consegue fazer um bom trabalho.” (A1)

“Esta relação tem que ser acima de tudo uma relação de confiança e de respeito.” (B2)

“Ter uma boa relação, estabiliza o grupo e é mais fácil para ela trabalhar.” (C3)

Além de uma relação positiva, uma das educadoras dá grande ênfase à criação de uma relação de colaboração tanto no planeamento das actividades, como na acção com as crianças, conforme explicita:

“Nos momentos em grande grupo, umas vezes sou eu que estou a direccionar, outras vezes é ela, é uma forma de ela poder sentir que está dentro do grupo, das crianças sentirem que ela faz parte do grupo, decidimos como é que vamos planear as actividades, como é que vamos fazer, é tudo em conjunto e ela faz parte, é a única forma de ela sentir que faz parte desta equipa...” (A1)

Durante a prática pedagógica, cabe ao EC criar espaços de reflexão onde sejam discutidos problemas encontrados pelo formando e questões que se lhe colocam sobre o exercício da profissão, tanto a nível organizacional, de conteúdos, a forma de conduzir as actividades e ainda relativamente à relação com as crianças e outros parceiros educativos. É nestes espaços que são realizadas situações de supervisão pré e pós observação. Através dos dados obtidos, parece-nos que as EC dão mais importância às reuniões semanais do que às conversas diárias. Apesar disso, as educadoras são unânimes em afirmar que dão grande importância tanto a conversas diárias como a reuniões semanais como forma de planificação, partilha, reflexão, análise e avaliação:

“Reúno semanalmente e às vezes, é quase todos os dias que falamos, no final de uma actividade, ou a meio da manhã ou à tarde (...). As reuniões têm grandes vantagens, são sempre muito boas, portanto lá está outra vez, tanto para ela, para mim como para o grupo. Quando nos sentamos é para conversarmos e quando conversamos estamos a avaliar (...) É sempre uma mais-valia em todos os sentidos, para o trabalho que queremos desenvolver, para os objectivos que pretendemos e lá está outra vez as crianças a beneficiar com isto tudo.” (A1)

“Reúno todos os dias, para falarmos de como é que correu a prática desse dia. Depois marcamos um dia da semana para estarmos mais tempo com o planeamento, a questão dos projectos, falarmos das crianças, da avaliação. “Sem estas reuniões não fazia o menor sentido, o estágio ... temos que dar sentido aquilo que fazemos...” (B2)

“ Reúno uma vez por semana. Quando há alguma coisa, falo logo nesse dia com ela. Estas reuniões têm vantagens para a evolução delas e para elas poderem escolher actividades mais apropriadas para as crianças.” (C3)

Durante o processo de supervisão as educadoras consideram que, por vezes, sentem necessidade de intervir na acção, principalmente quando sentem que a estagiária está com dificuldades durante a implementação das actividades. Esta intervenção é feita apoiando a estagiária na retaguarda sem que ela se aperceba e sem que as crianças o sintam.

“Só se a situação estiver complicada, no momento é que eu sinto que tenho que intervir, quando vejo que o estagiário está com alguma dificuldade, não é? Mas tentar intervir de

forma que as crianças não percebam que estou a querer passar por cima do estagiário, ou arranjarmos ali estratégias de ajuda que a própria estagiária não sinta, não só a criança, não só o grupo, mas também que ela não sinta que eu estou a interferir porque ela está a fazer mal, mas sim de forma a ajudar e que ela perceba que fazendo de outra maneira é mais fácil.” (A1)

Relativamente às dinâmicas de trabalho cooperativo entre EC/ES, as educadoras referem que cooperam com as ES tanto na fase da planificação como na fase da execução de actividades e na fase da reflexão. Uma dão mais ênfase a umas fases do que outras. Uma das EC parece considerar muito importante a reflexão conjunta sobre a prática afirmando: *“É necessário fazer um acompanhamento no sentido da reflexão. Pedir uma reflexão prévia da acção, uma reflexão pós acção, da intervenção educativa da estagiária e esta reflexão tem que ser feita de uma forma muito sistemática...”* (B2)

Quanto à fase de execução das actividades, as EC contam que tanto desenvolvem as actividades em conjunto, como distribuem as tarefas para benefício das crianças.

Apesar de as EC colaborarem na planificação, é a fase em que cooperam menos: *“...Ela faz a planificação. Eu dou-lhe algumas achegas de pontos que ela podia referir, traz para verificar e depois conversamos um bocadinho daquilo, se há alterações a fazer se não...”* (C3)

Confrontando os resultados obtidos neste estudo no que se refere à vivência do processo de supervisão durante a prática pedagógica, com a revisão da literatura efectuada, pode-se concluir que, apesar de não existir a nível teórico uma concordância sobre as etapas de supervisão, permanece um razoável acordo sobre os principais elementos, sendo eles: planificação, observação e avaliação (Galveias, 2008). Esta autora considera que o feedback do EC ao estagiário assume uma particular importância durante o processo de supervisão independentemente das etapas que se encarem.

2.1.6. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância

No quadro seguinte são apresentados os resultados do 7º tema.

Quadro nº 14: Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Sugestões para melhorar a supervisão na formação em EI	Percepção global sobre o papel do estágio no desenvolvimento profissional do EC	Contacto com novas formas de intervenção	14	26
		Apoio na observação e na reflexão	6	
		Aprendizagem pela superação de problemas	6	
	Sugestões para melhorar a supervisão pedagógica	Maior acompanhamento aos EC por parte da IF	18	35
		Mais informação sobre as alterações que a IF propõe	7	
		Mais espaços de diálogo/reflexão	10	

Quanto à percepção global sobre o papel do estágio no desenvolvimento profissional do EC, mais uma vez as educadoras entrevistadas fazem referência ao contributo significativo que o processo de supervisão pedagógica tem para o seu próprio desenvolvimento profissional. Referem que há um contacto com novas formas de intervenção, na medida em que há novas aprendizagens, há uma grande troca de experiências e ainda uma reflexão sobre a sua própria prática.

“É sempre uma mais-valia, porque elas vêm sempre com aprendizagens novas, trazem sempre propostas novas, nós aprendemos, porque muitas vezes também se não estamos atentos a isto como educadores, caímos um bocado na rotina. Com outra pessoa na sala ajuda-nos também a avaliar e a pensar” (A1).

“Há uma característica do EC que eu falei, que para mim é essencial, é esta flexibilidade, esta maleabilidade de ser alguém que está disposto a transaccionar estas experiências ... e reflectir sobre a sua própria prática” (B2)

“É sempre bom receber estagiários, porque elas também nos ensinam alguma coisa e também nos abrem os olhos para algumas coisas que estão esquecidas e arranjam estratégias para coisas com que não conseguimos lidar.” (C3)

As EC também consideram importante a presença das estagiárias porque elas ajudam “a observar, a reflectir e a avaliar” (A1,B2,C3). Uma das educadoras refere ainda que mesmo quando os estágios não correm da melhor forma há uma aprendizagem sendo esta feita pela superação de problemas. Esta educadora relata:

“Há momentos que são difíceis e complicados. Já tive situações em que as estagiárias tiveram imensa dificuldade em conseguir...foram meses de luta...mas acabamos por aprender sempre com este tipo de relação...” (A1)

Por último, as EC propõem algumas sugestões de melhoria para a supervisão na formação em EI, incidindo estas nalguns aspectos mais relevantes, tais como:

1. Maior acompanhamento aos EC por parte da IF. As EC acham que é necessário a IF fazer um maior acompanhamento aos EC, dando informação mais detalhada e concisa sobre *“o desempenho esperável do EC, o papel da estagiária durante o estágio e a forma como ajudar as estagiárias”* (B2).

Como afirma outra entrevistada,

“Eu tenho estagiária, mas efectivamente não sei qual é a minha função no estágio dela, nem como é que eu a posso ajudar. O que vou fazendo é pela minha prática normal porque não tive formação para isso.” (C3)

Uma das EC refere ainda que *“a IF deve repensar no perfil do EC”* (B2) e que deve existir uma *“maior congruência entre as referências do perfil do desempenho do educador de infância na IF e no JI.”* (B2)

2. Mais informações sobre as alterações que a IF propõe, afirmando uma das educadora que,

“...por exemplo, há alterações que a escola propõe em termos de conteúdos e de planificações que nos chega à mão através dos estagiários e não há uma dica da parte da própria escola...” (A1)

3. Criação de mais espaços de diálogo e reflexão, salientando-se que:

“Tem que haver uma partilha e um diálogo também com os EC que estão a receber estagiários. Acho que isso é importante, nesse aspecto devia haver uma abordagem mais próxima.” (A1)

“ (...) não digo uma formação, mas se calhar mais reuniões, momentos de partilha, momentos de reflexão até entre os professores da IF e os educadores cooperantes, porque há questões muitas vezes que se levantam e há dúvidas e pensar o que é isto da supervisão...” (B2)

“Pode-se melhorar a partilha de informações e as reuniões periódicas.” (C3)

Assim, com base na informação recolhida torna-se possível concluir que as EC sentem falta de tempo para investigar, para reflectir, para dialogar, para partilhar com outros educadores e que consideram necessário existir um maior acompanhamento por parte da IF, para que o processo de supervisão seja realizado duma forma mais sólida e coerente.

2.2 – Estagiárias

Da análise de conteúdo das três entrevistas iniciais realizadas às ES, recorreremos aos blocos temáticos das entrevistas, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro nº 15: Totais das UR das entrevistas iniciais às ES por temas

Temas	Total UR	% UR
Objectivos e supervisão da IF	87	35,0
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed. Inf.	77	31,3
Vivência do processo de supervisão durante a PP	61	24,8
Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed. Inf.	22	8,9
Total de UR das entrevistas iniciais às EC	247	100

Através do quadro, podemos constatar que, da análise das três entrevistas iniciais às ES, resultaram um total de 247 UR. Também podemos verificar que as ES deram grande ênfase aos dois primeiros temas: “*Objectivos e supervisão da IF*” e “*Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf*”. Destes resultados parece ser possível inferir que as ES têm mais facilidade em falar sobre assuntos que estejam mais ligados com a IF, talvez devido ainda estarem no início da prática pedagógica e consequentemente muito ligadas à IF. Fazem também muita referência às funções da EC, ou seja o papel que as próprias ES gostariam que a EC tivesse durante o processo de supervisão.

Quanto ao tema: “*Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf*” parece-nos ser o menos focado devido à falta de conhecimentos das ES para falarem sobre este assunto.

2.2.1. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

No quadro seguinte serão apresentados os resultados do 1º tema

Quadro nº 16: Objectivos e supervisão da IF

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Apoio fornecido por parte da IF	14	23
		Ausência de apoio por parte da IF	6	
		Contactos com a tutora	3	
	Conhecimento sobre os objectivos de estágio	Ausência de negociação dos objectivos	6	20
		Percepção que as estagiárias têm sobre os objectivos	14	
	Articulação entre a teoria e a prática	Boa Preparação	10	17
		Ausência de preparação	7	
	Importância da prática pedagógica	Como elemento facilitador da vida profissional	19	27
		A nível dos objectivos do currículo	3	
		Importância da reformulação do currículo da prática	5	

Quanto à interacção existente com a IF, as opiniões das estagiárias são um pouco divergentes. Enquanto uma das ES considera que o apoio fornecido pela IF é suficiente, referindo,

“Sim, acho que fornece, tanto a nível de aulas como a nível de tutoria, (...) a nível de trabalho de projecto. Deram-nos alguns papéis com objectivos da prática e instrumentos que podemos utilizar durante a prática.” (D1)

Outra ES acha que o apoio fornecido não tem sido suficiente ao longo do curso, dizendo:

“Não acho suficiente. Este ano, até agora, tem sido razoável, digamos assim. Para já sinto que nos falta muita coisa no curso, muitas bases teóricas a vários níveis, para lidarmos com as crianças. Depois quando chegamos à prática somos um pouco largadas. Este ano, estamos com uma tutora que já veio cá duas vezes, nesse sentido de apoio não tem sido mau.” (E2)

Por fim, outra ES, acha que a IF fornece apoio, uma vez que arranja locais para estágios, mas por outro lado pensa que a IF falha em termos de organização.

Os seminários de acompanhamento à prática pedagógica podem assumir um papel relevante na formação inicial de professores, uma vez que são o elo de ligação entre a teoria e a prática, entre a IF e as IC. É neste sentido que todas as estagiárias fazem alusão à articulação existente entre a IF e a prática pedagógica, referindo os seminários existentes, uma vez por semana na IF, para serem orientadas pelos professores a nível de trabalho de projecto. Também fazem referência às visitas da tutora à IC.

Relativamente ao conhecimento que as ES têm sobre os objectivos de estágio, apenas uma estagiária desconhece os objectivos, apesar de ter a noção que estes foram entregues pela IF. As outras duas estagiárias afirmam conhecer alguns objectivos, referindo no entanto que não os sabem todos.

As ES fazem também referência à articulação entre a teoria e a prática. Consideram que foram bem preparadas principalmente a nível do desenvolvimento de actividades a realizar com as crianças e a nível da reflexão sobre essas actividades. Segundo elas:

“Sim, a nível de actividades. Acho que nos preparam bem, porque tivemos expressão motora, plástica, musical, dramática, para sabermos como podemos introduzir isso nas crianças.” (D1)

“Preparam mais em termos de actividades, reflexão em termos de leitura, porque lemos muitos livros, porque reflectimos, em termos escritos e em termos de actividades.” (E2)

Desta forma, parece-nos que as ES corroboram a ideia de que a “*formação não se pode reduzir à sua formação académica (...) mas tem de integrar uma componente prática*

e reflexiva” (Alarcão et al, 1997, p.8). Quando tal acontece, é uma mais-valia, já que, como considera Formosinho (2009, p.105):

“A Prática Pedagógica final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.”

Por outro lado, as estagiárias sentem que não tiveram preparação suficiente a nível da psicologia e da pedagogia para resolver conflitos entre as crianças e para gerir o pequeno e grande grupo.

Para as estagiárias, a prática pedagógica é muito importante, considerando-a um elemento essencial e facilitador da vida profissional. O conhecimento profissional desenvolve-se na interacção permanente das situações em que se defronta o educador no seu dia-a-dia (Campos, 2007). As ES referem-se à prática dizendo:

“Sim, eu acho que sim, porque temos o contacto directo com as crianças e eu acho que isso é extremamente importante, para depois passarmos para a vida profissional. É o contacto com o real.” (D1)

“Sim, sem dúvida, Porque acho que no final de contas é aqui que nós pomos em prática tudo aquilo que aprendemos e desenvolvemos tudo (...) aquilo que falta durante o curso, essas pequenas coisas de estar em grande grupo, de gestão de uma sala, é aqui que nós aprendemos tudo, que é o principal. É aqui que sinto o que me faltou durante estes anos.” (E2)

“Sim, porque lá está, temos a teoria, não é? mas o essencial só se aprende tendo a prática. Eu, pessoalmente, se não tivesse tido estágios ao longo do curso, chegava à vida profissional e provavelmente, não saberia lidar com a maior parte das situações. Eu acho que a prática é extremamente importante, que é fundamental num curso destes.” (F3).

Duas ES fizeram referência à importância de reformular o currículo da prática, citando a necessidade de, mais apoio por parte dos tutores, de mais ajuda por parte dos EC e há quem considere que os estágios de 2º e 3º ano deveriam ser mais longos.

Fazendo uma síntese deste tema, parece ser possível inferir que as ES de forma geral estão satisfeitas com o apoio fornecido pela IF; que apesar de sentirem algumas falhas a nível de determinados temas teóricos, existiu uma boa preparação de forma a poderem articular a teoria e a prática e por fim consideram que a prática pedagógica é essencial como elemento facilitador da vida profissional. É num determinado contexto real que as ES vão poder aplicar os conhecimentos que trazem da IF.

2.2.2. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os resultados referentes a este tema.

Quadro nº 17: Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf	Papel da EC	Apoio por parte da EC	20	36
		Capacidade de apoio efectivo por parte da EC	10	
		Exemplo por parte da EC	6	
	Conhecimento da estagiária sobre as funções do EC	Ausência inicial de conhecimento	5	7
		Aquisição gradual do conhecimento	2	
	Características ideais duma EC	Capacidade de partilha	3	17
		Características pessoais	7	
		Capacidade de diálogo	7	
	Funções relevantes para a eficácia do processo supervisivo	Criar uma boa relação	2	17
		Capacidade de observação	4	
		Capacidade de organização	7	
		Experiência	4	

A partir do quadro anterior, pode-se verificar que das quatro categorias que se distinguem neste tema, as ES parecem dar grande ênfase ao papel da EC durante a prática pedagógica.

As opiniões das estagiárias são coincidentes quanto ao contributo das funções de supervisão das EC no seu desempenho profissional, reconhecendo o seu papel de empenho para a entrada da profissão.

O papel das EC é relatado por todas as ES, dando grande importância ao apoio e à capacidade de apoio efectivo por parte da EC. Segundo elas:

“É a educadora que me vai orientar neste processo de aprendizagem. Vai-me sugerir e apoiar quando existe alguma dificuldade, ou quando eu tenho alguma dúvida, portanto acho que se ela não estivesse comigo, também me ia sentir um bocado perdida, porque é a ela que eu recorro quando tenho dificuldades, ou quando tenho dúvidas.” (D1)

“É essencial o exemplo, todas as coisas que nos vão corrigindo, tudo aquilo que vão dizendo, para nós melhorarmos, as observações que fazem de nós.” (E2)

“Nós quando estamos a aprender acabamos por ter um modelo de aprendizagem e saber que estamos a aprender com alguém que se esforça por nos ensinar e por nos orientar é muito melhor do que sentir que não temos apoio e orientação quando estamos a agir directamente com as crianças.” (F3)

A EC aparece como alguém que além de supervisionar também apoia, aconselha, sugere.

Apenas uma estagiária considera ter conhecimentos sobre as funções da EC e esse conhecimento foi adquirido através da IF e da própria EC que acaba por explicar que vai agir de determinada forma. As outras duas estagiárias dizem: “Não, não, nunca ninguém me disse, das funções nunca ninguém me falou” (D1); “Nunca nos disseram nada durante o curso” (E2).

Apesar de acharem que não têm um conhecimento profundo sobre as características ideais duma EC e as funções mais relevantes para que o processo supervisivo seja eficaz, tal como acontece nas entrevistas às EC, também as ES citam determinadas características pessoais que consideram importantes, sendo estas: “abertura, segurança, responsabilidade, sinceridade, exigência, sentido crítico.”

Quanto às funções que consideram mais importantes, citam algumas das funções citadas por Alarcão e Tavares (2003): “estabelecer e manter um clima positivo”, ou seja “o bom relacionamento” (D1), “observar, determinados pontos a observar e a reflectir”, “a capacidade de observação” (E2), “experiência e a capacidade de organização” (F3). É interessante verificarmos que cada ES refere diferentes funções para as EC.

2.2.3. Processo de Estágio e sua Supervisão

No quadro seguinte, apresentam-se os resultados do 3º tema.

Quadro nº 18: Processo de estágio e sua Supervisão

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Processo de estágio e sua supervisão	Situações de supervisão pré e pós observação	Frequência das reuniões/conversas	7	17
		Objectivos e vantagens das reuniões e conversas	10	
	Situações de colaboração da estagiária	Intervenção da estagiária na sala de actividades	12	16
		Intervenção da estagiária na fase da planificação	4	
	Percepção sobre a importância do estágio	Aquisição de conhecimentos	6	10
		Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional	4	
	Concepções das ES sobre os aspectos mais facilitadores e constrangedores durante o PS	Aspectos facilitadores durante o estágio	10	18
		Dificuldades sentidas durante o estágio	8	

Através do quadro, podemos constatar que, apesar de as ES ainda estarem no início da sua prática pedagógica, já fazem alguma referência às situações de supervisão pré e pós observação. As estagiárias consideram que normalmente se reúnem com a EC uma a duas vezes por semana. Também fazem referência às conversas diárias, tendo estas o objectivo de falar sobre o desenvolvimento das actividades. Tal resultado vai ao encontro dos resultados

obtidos nas entrevistas das EC. A E2 que é estagiária da EC B2 também faz referência à falta de tempo devido ao seu estatuto de trabalhadora estudante. Segundo ela:

“Não reúno tanto quanto devia, devido a eu não ter tanto tempo disponível, porque não faço cá as tardes. Tenho só prática durante a manhã, devido ao meu trabalho. Uma vez que tenho estatuto de trabalhadora estudante, tenho direito a fazer só manhãs.” (E2)

Por outro lado, refere que reúne duas tardes por semana:

“Normalmente como eu fico duas tardes por semana, que são as minhas folgas no trabalho, essas duas tardes, reunimos sempre e de manhã sempre que há espaço, (...) só para dizer como é que correu a actividade, o que é que eu preciso de melhorar, esse tipo de coisas.” (E2)

Parece-nos que tanto EC como ES fazem um esforço para criarem espaços e tempos de reflexão em conjunto, de forma que haja um desenvolvimento do processo de supervisão.

Todas as ES são unânimes em afirmar que as conversas/reuniões são vantajosas, na medida em que as mesmas ajudam sobretudo no esclarecimento de dúvidas, adequação de estratégias, aferição de determinadas acções, planificação, melhoria da prática, passagem de experiência.

As ES cooperam tanto na planificação como na execução de actividades. Todas as ES planificam em conjunto com a EC. A estagiária E2 planifica em conjunto com a EC, as outras levam a planificação já feita e depois alteram ou rectificam em conjunto com a educadora. A planificação é o primeiro embate que as estagiárias enfrentam e dentro das dimensões do ensino são objecto da orientação e ajuda do EC, sendo a mais referida pelos ES.

Quanto à intervenção da ES na execução das actividades, de forma geral as estagiárias participam em todos os momentos do dia, sendo essa intervenção um pouco distinta conforme a EC em causa, tal como se denota nas seguintes transcrições:

“De manhã realizo o acolhimento com as crianças. Depois tenho sempre uma actividade planeada para o dia, que realizo. Tento sempre realizar eu individualmente, mas quando há alguma criança que está a falar um bocadinho mais, a educadora intervém também para controlar o grupo. Tento sempre todos os dias fazer o diário. Pronto tento estar sempre activa em todos os momentos do dia.” (D1);

“Há certas actividades que faz só a educadora e eu fico a fazer outras, ou então combinámos o que é que cada uma vai fazer ou fazemos actividades em conjunto, mas combinámos sempre o que é que cada uma faz.” (E2);

“Quando sou eu a propor as actividades, as actividades de grande grupo, sou eu que lidero, tendo sempre o apoio da educadora e depois os trabalhos em pequeno grupo são partilhados; eu fico com um pequeno grupo a educadora pode apoiar os restantes grupos noutras áreas, ou mesmo fazermos ao mesmo tempo o mesmo trabalho, ela com um pequeno grupo e eu com outro pequeno grupo.” (F3)

Na formação inicial a prática pedagógica constitui-se como ponto de partida para o desenvolvimento profissional. As ES apesar de fazerem pouca referência sobre a importância do estágio, todas concordam que tem sido muito positivo e que é um tempo de grande aprendizagem e aquisição de conhecimentos que vai contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional. As ES referem:

“Acho que é um tempo de aquisição de conhecimentos e também para nos desenvolvermos a nós como futuras educadoras e a nível pessoal também.” (D1).

“Tem sido muito positivo porque tenho feito muitas aprendizagens que durante o curso de maneira nenhuma não as iria fazer e isso é uma grande aprendizagem.” (E2)

“O estágio tem sido um tempo de grande aprendizagem, de formação tanto a nível profissional como pessoal porque estamos a aprender não só a sermos educadoras, como também acaba por influenciar aquilo que somos como pessoas.” (F3)

Os EC tentam ter uma função de facilitador de aprendizagens, ajudando a identificar problemas e dificuldades que vão surgindo (Alarcão e Tavares, 2003).

Quanto às concepções que as ES têm dos aspectos mais facilitadores e constrangedores durante o processo de supervisão, as estagiárias fazem mais referência aos aspectos facilitadores do que às dificuldades sentidas. De forma geral não foram encontrados aspectos comuns às três estagiárias. Relativamente aos aspectos facilitadores duas estagiárias fazem referência à equipa do JI, dizendo:

“... Um bom trabalho com a equipa toda do JI. Quando há um trabalho entre todos, acho que é bom e facilita o nosso estágio.” (D1)

“Uma boa equipa em termos de organização da instituição, uma boa equipa que trabalha muito em conjunto, o que é bom, há muita comunicação entre as salas e não estamos isoladas, (...) é bom estar dentro de um ambiente em que todos trabalham em conjunto.” (F3)

A estagiária D1 também menciona o bom relacionamento com a EC, a ajuda da EC quando tem problemas e a F3 salienta a boa comunicação existente. Quanto à E2, apenas fala da necessidade de planificar e realizar as actividades com as crianças.

Relativamente às dificuldades, há quem ache que ainda não teve tempo para ter dificuldades: *“A nível de constrangimentos, como ainda estou cá há pouco tempo ainda não tenho assim muito para dizer” (D1).* Muitas vezes os ES confrontam-se desde o primeiro momento, com a aplicação dos seus conhecimentos académicos num contexto real. Há quem considere que sente falhas ao nível da formação teórica: *“Para mim o mais difícil são as falhas que eu vou vendo que no curso não existiu, há certas coisas que vão surgindo que eu fico a pensar que deveria ter tido mais formação, muito mais formação em certas áreas” (E2).* Por último há quem ache que a grande dificuldade é lidar com realidades complicadas da vida de algumas crianças e o relacionamento com crianças NEE:

“Um aspecto que é um bocado mais complicado para mim é às vezes as realidades das vidas das crianças, às vezes custa um bocadinho e é preciso ter algum estofo psicológico e mental para entender e compreender algumas situações e também é muito frustrante para mim o caso da criança NEE, não conseguir perceber, quando ele está a chorar, quando se sente incomodado, porque se sente incomodado, porque está a chorar, é muito frustrante não conseguir dar resposta à necessidade que ele tem.” (F3)

2.2.4. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os dados relativos ao 4º tema.

Quadro nº 19: Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf.

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Sugestões para melhorar a S. na formação em Ed. de Inf.	Sugestões para melhorar a PP	Partilha de informações	6	16
		Apoio por parte da IF	8	
		Tempo de estágio	2	
	Sugestões para melhorar a supervisão	Maior acompanhamento aos EC	1	6
		Maior supervisão aos EC	5	

A partir da observação dos dados do quadro nº 19, podemos verificar que as ES fazem mais sugestões para melhorarem a prática pedagógica do que para melhorarem a supervisão.

Relativamente às sugestões para melhorar a prática pedagógica as ES consideram importante:

- 1- A criação de um espaço físico ou na internet para partilha de ideias e troca de informações: planificações, actividades, dificuldades, sucessos;
- 2- Mais tempo de estágio nos anteriores;
- 3- Maior acompanhamento por parte da IF, a nível de tutorias;
- 4- Maior acompanhamento por parte dos EC.

Como sugestões para melhorar a supervisão pedagógica, citam:

- 1- Reuniões semanais com a tutora, a EC e a ES para estarem todas em sintonia;
- 2- Maior acompanhamento aos EC;
- 3- Maior supervisão aos EC.

Alguns destes pontos também foram mencionados pelas EC.

3. Resultados dos Registos das Reuniões Pré e Pós Observação

Utilizando como definição de *feedback* a apresentada por Askew and Lodge “*todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais*” (traduzida por Alarcão, Leitão e Roldão 2009, p.2-29) este pode adoptar diferentes modalidades, conforme as perspectivas do EC sobre a sua função de supervisor e o papel do estagiário num determinado momento do seu processo de desenvolvimento.

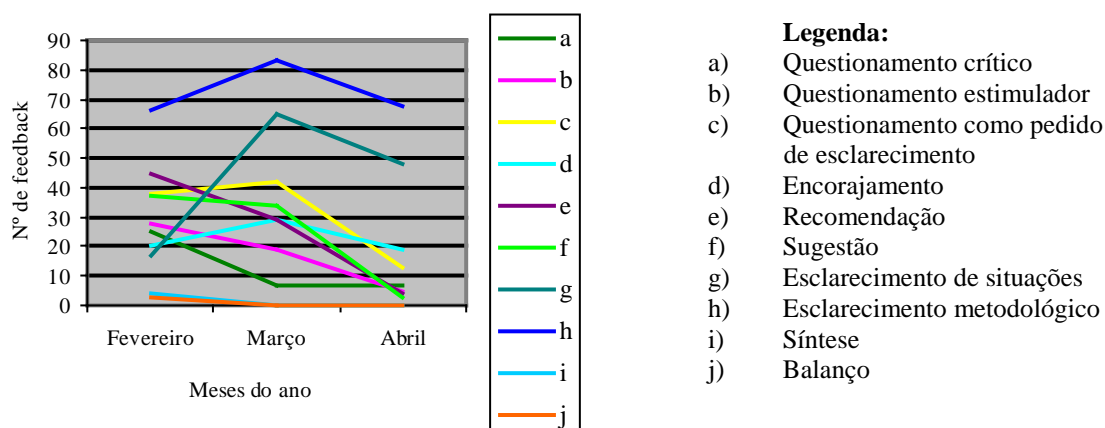
Analisaremos de seguida os tipos de feedback mais utilizados pelas EC nas reuniões pré e pós observação, no sentido de compreender a sua natureza e a forma como evoluiu o processo de supervisão durante a prática pedagógica.

Quadro nº 20: Quadro dos resultados de análise das reuniões pré e pós observação EC/ES

Categorias (Funções de supervisão)	Subcategorias (Tipo de feedback dado pelo supervisor)	Mês de Fevereiro			Mês de Março			Mês de Abril			Total
		A1/ D1	B2/ E2	C3/ F3	A1/ D1	B2/ E2	C3/ F3	A1/ D1	B2/ E2	C3/ F3	
Regulação do Processo	Questionamento Crítico	12	12	1	1	6	0	1	4	2	39
	Questionamento Estimulador	19	6	3	14	4	1	3	0	2	52
	Questionamento como pedido de Esclarecimento	29	8	1	35	6	1	3	5	5	93
Apoio	Encorajamento	4	9	7	13	6	10	6	5	8	68
	Recomendação	20	10	15	16	0	13	0	0	4	78
	Sugestão	16	7	14	32	0	2	0	2	1	74
	Esclarecimento de situações	1	0	16	34	8	23	7	12	29	130
	Esclarecimento Metodológico	17	21	28	34	27	22	15	23	32	219
	Síntese	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
	Balanço	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3

Numa primeira análise, podemos constatar que durante as nove reuniões efectuadas, foram registados um total de 760 feedback, sendo que 184 correspondem à regulação do processo e 576 ao apoio dado às estagiárias por parte dos EC. Também podemos constatar que o total de subcategorias referentes à regulação do processo foi diminuindo ao longo do estágio. Tal não se verifica relativamente ao total de subcategorias referentes ao apoio, que aumentou no mês de Março, voltando a diminuir no mês de Abril.

Gráfico nº 4: Evolução dos tipos de *feedback* correspondente aos meses em que foram realizadas as reuniões pré e pós observação



Através do gráfico nº5, pode-se observar que o “*esclarecimento metodológico*” foi o tipo de feedback mais utilizado. Ao utilizarem este tipo de feedback, os EC apoiam as ES a clarificar o significado de conceitos, a dar visibilidade teórica às descrições práticas, a confrontar perspectivas teóricas com propostas alternativas, tal como se nota na seguinte transcrição:

B2: - “Porque foi uma situação que eles viveram, porque, porque o projecto pretende o quê? Porque o projecto foi ao encontro de questões levantadas (por eles- E2) questões que foram levantadas por eles e portanto eles foram descobrindo aos pouquinhos e porque sentem entusiasmo também quando às vezes digo: “Olhem eu nunca tinha visto” eu às vezes faço de propósito e digo: “olhem nem a B2, eu também nunca tinha visto” (Eu já percebi- E2). A lagarta abrir e tirar a pele e estar a crisálida lá por baixo e pronto (e é verdade eu também nunca tinha visto- E2) isto é não só valorizar, porque eles percebem que há aqui uma relação de igualdade (que estamos a aprender com eles também -E2) exactamente (hum, hum- E2) pronto e este caminho tem sido... Estás à vontade com a história, com a dramatização da história.” (ECB2/ESE2)

Este tipo de feedback teve um aumento no mês de Março mas voltou a diminuir no mês de Abril (correspondendo ao final do estágio), tendo praticamente o mesmo número de UR que no mês de Fevereiro.

Em segundo lugar apareceu o “*esclarecimento de situações*” como o tipo de feedback mais utilizado. Pareceu-nos importante fazer uma distinção entre os dois tipos de esclarecimento, para os dados não ficarem alterados. Este tipo de feedback não se insere naqueles que surgem na tipologia atrás mencionada (conceptual, teórico e metodológico), porque é de carácter puramente factual. Surge apenas como a constatação de uma dada situação e serve quase apenas para referência dos interlocutores, tal como se pode verificar na seguinte transcrição:

ECC3- “Há ali crianças que nós temos que deixar falar...”

ESF3- “Há outros que respondem sempre, há ali outros que respondem sempre e ela nunca responde.”

O “questionamento como pedido de esclarecimento” foi o terceiro tipo de feedback mais utilizado. Este tipo de feedback, visa levar as ES a clarificar determinado fenómeno ou acontecimento:

A1- “Mas ias fazer as impressões como, qual era a tarefa, a actividade?”

D1- Eu punha carvão, com lápis de carvão, riscava assim uma folha, eles passavam o dedo, depois numa... cada um ia deixar a sua, num papel individual ou... individual se calhar não, depois íamos comparar e ver se calhar em pequeno grupo.” (ECA1/ESD1)

Este tipo de feedback também aumenta durante o mês de Março, diminuindo substancialmente no mês correspondente ao final do estágio.

Em quarto lugar aparece a “recomendação”. Este tipo de feedback aparece nas reuniões das EC/ES apenas como uma argumentação, tal como se mostra no excerto apresentado:

C3- “Depois pedia que me enviasses a programação sempre aos Sábados, porque senão eu não tenho tempo de ler.

F3- “Está bem, está bem”

C3- E a reflexão. Manda-me por mail aos Sábados à noite, que assim”

F3-Eu vou começar a mandar-te

C3- até ao Sábado à noite para eu, no Domingo ter tempo da ler e fazer correcções que sejam necessárias, para te mandar, para que quando comeses a fazer uma actividade (já esteja tudo) já está estipulado, já está tudo arranjado, para depois não...pronto. Outra coisa que eu acho, que tu podias fazer, não precisas de pôr no papel, mas é assim, tu programas uma actividade, imagina, hoje programaste a (experiência) a experiência, ter logo em mente mais ou menos qualquer outra coisa se aquilo não resultar.

F3- Ah, sim estou a perceber.” (ECC3/ESF3)

A recomendação foi diminuindo ao longo dos meses, sendo quase inexpressiva no mês de Abril, o que nos leva a concluir que as EC no final do estágio já não sentiam tanta necessidade de fazer recomendações às estagiárias.

Praticamente com o mesmo número de UR aparece a “sugestão”. Através deste feedback, as EC sugerem às ES propostas teórico-metodológicas alternativas.

A1- “Não eu acho é que, podias fazer com uma sequência, por exemplo, eles põem o pezinho, depois de seco tu recortas, pois eles vão fazer a medição, vão ver qual é o pé e vão pôr por ordem decrescente, ou crescente, não é? Do mais pequenino para o maior. E aí também trabalhas a matemática.

D1- Trabalho a matemática, que ainda não tinha...” (ECA1/ESD1)

A sugestão, tal como a recomendação, vai diminuindo ao longo dos meses, não apresentando quase UR no mês de Abril. Tal constatação parece dever-se ao facto das ES

se encontrarem no fim da prática pedagógica e como tal já não há grande necessidade de se fazerem sugestões e/ou recomendações.

Em sexto lugar aparece o encorajamento, que surge nas transcrições das reuniões como uma confirmação de representações e de práticas experienciadas, um incentivo:

“E é mais fácil para depois não sentires a insegurança do “e agora o que é que eu vou fazer?”, que é mais fácil para ti. Acho que melhoraste em relação à ginástica, percebeste que eles já estavam saturados e automaticamente mudaste de jogo, acho que foi positivo.” (C3)

Aparece ainda o “*Questionamento estimulador*”, que surge sob a forma de questões para compreender o que a ES está a explicar. A EC vai dando sugestões alternativas, tal como mostra a seguinte passagem:

“Como é que tu estás a pensar? É assim tu fazes a tabela com os tamanhos que são, comesças a fazer, depois conforme vão surgindo colocas lá. Senão surgirem, fazemos nós, não é? Também para eles sentirem (sim, sim) perceberem.” (A1)

Em oitavo lugar aparece o “*Questionamento crítico*”, que surge mais como um tipo de *feedback* reflexivo. As EC levam as ES a reflectirem sobre as práticas.

“Pronto. Agora, aqui, no projecto, eles vão começar a construir os bonecos, os seus super heróis, não é? Depois vão ficar expostos, mas agora temos que pensar como é que a outros níveis, ao nível da emergência da escrita, ao nível da linguagem oral, como é que nós vamos, ah..., como é que nós vamos trabalhar isto? O que é que tu pensas fazer?” (B2)

O mês que obteve mais UR neste tipo de *feedback* foi o mês de Fevereiro. No mês de Março e Abril, a quantidade de UR foi idêntica, tendo pouca expressão. Parece-nos ser possível inferir que as EC utilizaram pouco este tipo de *feedback*. Assim sendo podemos deduzir que o *feedback* crítico não foi o mais usado pelas EC para fomentar nas ES uma atitude reflexiva das suas práticas.

Por fim, o tipo de *feedback* menos utilizado é aquele que corresponde, na tipologia usada, à síntese e o balanço. Estes dois tipos de *feedback* foram utilizados apenas no mês de Fevereiro

“Pronto, agora vamos fazer aqui o ponto da situação de como é que está o projecto propriamente dito. Primeiro, este projecto, depois vamos falar aqui nisto. O nosso projecto agora ficou em stand-by, só não está em stand-by porque o ateliê está relacionado com os super-heróis pronto. Tinha ficado na questão da carta, pronto, eles escreveram a carta para o super Ami-Terra (e ele agora ia responder) e o super Ami-Terra vai responder, pronto.” (B2)

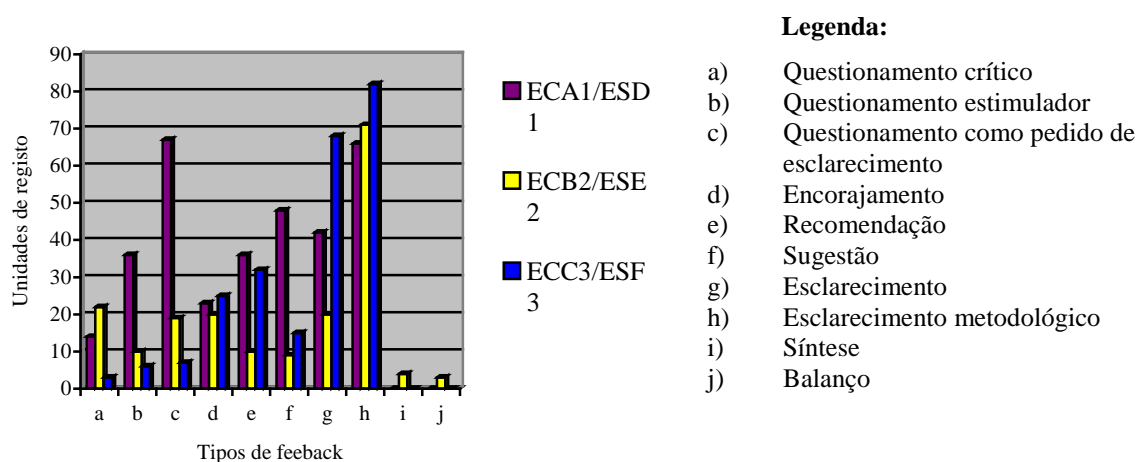
Em síntese, dos dados obtidos, parece que podemos inferir que de forma geral os EC tiveram como função principal dar apoio às ES, esclarecendo e encorajando as estagiárias.

O esclarecimento metodológico aparece neste processo de supervisão como clarificação de conceitos teóricos relativamente à prática, o que nos leva a pensar que as estagiárias têm uma certa dificuldade em aplicar os seus conhecimentos académicos no contexto da prática pedagógica.

Parece-nos importante referir que a reunião do mês de Abril corresponde praticamente a uma reunião de avaliação da prática pedagógica; mesmo assim os valores mais altos são os referentes às subcategorias de “*esclarecimento metodológico*” e “*esclarecimento*”, seguida do “*encorajamento*” e “*questionamento como pedido de esclarecimento*”, o que nos leva a crer que não foi só no início do estágio que as EC pediam às estagiárias que explicassem as fundamentos e objectivos de determinadas acções.

No gráfico seguinte podemos constatar a evolução do tipo de feedback de cada díade supervisiva.

Gráfico nº 5: Evolução dos tipos de feedback correspondentes às EC/ES



A ECA1 utilizou mais o “*questionamento como pedido de esclarecimento*”, seguindo-se logo o *esclarecimento metodológico*, depois com menos unidades de registo a *sugestão*, o *esclarecimento*; em igualdade a *recomendação* e do *questionamento como pedido de esclarecimento*. O encorajamento e o questionamento crítico foram os menos utilizados. A *síntese* e o *balanço* não foram utilizados.

Relativamente à ECB2, constatamos que esta educadora utilizou mais o *esclarecimento metodológico*, apresentando uma grande diferença de todos os outros tipos de feedback. Mesmo assim é a EC que utiliza mais o *questionamento crítico* o que nos leva a depreender que foi a EC que pretendeu fomentar mais o desenvolvimento da capacidade de problematização sobre o real. De seguida o tipo de feedback com maior número

apresentado por esta EC é o *encorajamento*, seguindo-se o *questionamento como pedido de esclarecimento* e o *esclarecimento*. Com menores valores aparecem a recomendação e a sugestão e ainda apresentando valores pouco relevantes o balanço e a síntese. Apesar de apresentarem valores muito baixos, é a única educadora que utiliza estes tipos de feedback, que nos parece essencial, pelo menos nas últimas sessões.

Relativamente à ECC3, verificamos que utilizou sobretudo o “*esclarecimento metodológico*”, seguido do “*esclarecimento*”. Com valores mais baixos, aparecem a “*recomendação*” e o “*encorajamento*”. De seguida aparece a “*sugestão*” e por fim, com menor relevância aparecem o *questionamento como pedido de esclarecimento*”, “*questionamento estimulador e por último*” o “*questionamento crítico*.”

O “*questionamento crítico*” e o “*questionamento estimulador*” tinham como objectivo levar as estagiárias a terem respostas críticas e reflexivas. Pelos dados obtidos talvez seja possível deduzir que não foram criadas condições suficientes para levar as estagiárias a reflectir sobre a prática.

Pelos dados obtidos talvez seja possível deduzir que, embora tenham sido criadas situações básicas de reflexão sobre a prática, estas ficaram pelas formas mais superficiais de reflexão, não tendo evoluído para uma problematização das situações, dos fenómenos e do papel do educador. Parece-nos que serão estes níveis mais profundos de reflexão que poderão induzir nos formandos as capacidades, as atitudes e até os hábitos que favorecem a construção da sua identidade como profissionais e facilitam o desenvolvimento profissional futuro.

4. Resultados das Entrevistas Finais

4.1. Educadores Cooperantes

Tal como nas entrevistas iniciais, a análise de conteúdo das três entrevistas finais efectuadas às EC, teve por base os blocos temáticos do guião das entrevistas, tendo surgido novamente mais um tema, perfazendo desta forma um total de sete temas:

Quadro nº 21: Totais das U R das entrevistas finais às EC por temas

Temas	Total UR	% UR
Motivação para cooperar em estágios	27	6,7
Objectivos e supervisão da IF	77	19,0
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed. Inf	72	17,7
Processo de supervisão durante o estágio em Ed. Inf	107	26,3
Vivência do processo de supervisão durante a prática pedagógica em Ed de Inf	77	19,0
Preparação profissional da estagiária no fim de curso de Ed. Inf	32	7,9
Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed Inf	14	3,4
Total de UR das entrevistas iniciais às EC	406	100,0

Tal como nas entrevistas iniciais, o *Processo de supervisão durante o estágio em Ed. Inf* foi o tema mais focado pelas EC, com cerca de 26,8% de frequência de UR. Nestas entrevistas o tema menos evidenciado foi *Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf* apresentando apenas 3,4%.

Estas entrevistas apresentam mais um tema, visto considerarmos ser pertinente compreender quais as percepções das EC, no fim do estágio, sobre a preparação das suas estagiárias para iniciarem a sua vida profissional. Parece-nos ser possível depreender que as EC não fizeram grandes reflexões relativamente a este tema, uma vez que se lhe referiram escassamente.

Tal como nas entrevistas iniciais, parece ser possível inferir que as EC têm mais necessidade/oportunidade para reflectir sobre o processo de supervisão e a vivência desse mesmo processo. Comparando com os resultados das entrevistas iniciais, podemos verificar que, nas primeiras, as EC dão mais ênfase a todos os temas. Talvez seja possível concluir que uma vez que já tinham falado em determinados assuntos nas entrevistas iniciais, não tornaram a referi-los nas entrevistas finais, ou não lhes deram tanta importância.

4.1.1. Motivação para cooperar em Estágios

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da análise de conteúdo no que respeita ao primeiro tema.

Quadro nº 22: Motivos da cooperação em estágios

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Motivação para cooperar em estágios	Envolvimento	Participação dos JI	3	3
	Contribuição para o desenvolvimento profissional docente	Forma de aprendizagem dos EC	10	24
		Forma de aprendizagem dos ES	3	
		Forma de aprendizagem das crianças	1	
		Reflexão em equipa alargada	2	
		Motivações para continuar a exercer o cargo de EC	8	

Analisando o quadro nº 22 podemos constatar que as EC se pronunciaram muito pouco sobre as razões pelas quais se envolvem em estágios, mas é necessário ter em conta que já tinham respondido a esta questão na entrevista inicial, pelo que podem ter considerado desnecessário estender-se sobre o assunto de novo. Apenas uma educadora fez referência a este assunto, achando que é um dever receber estagiárias, dizendo:

“Quando eu fiz estágio abriram-me as portas. Se nós fossemos fechar as portas então não havia sítio para os alunos estagiarem.” (A1)

Deste modo, não foi possível ver se o decurso do estágio mudou alguma coisa na opinião das entrevistadas sobre esta questão. No entanto, pode-se observar que existe motivação para continuarem a cooperar em estágios. As educadoras consideram que a motivação para continuar a exercer o cargo de EC é a contribuição que tal circunstância traz para o desenvolvimento profissional docente. Pensam que o facto de receberem estagiárias é uma forma de aprendizagem tanto para elas próprias como para as estagiárias. É interessante perceber que mais uma vez só as duas EC mais velhas se reportam a estas formas de aprendizagem. Segundo elas:

“É sempre uma mais-valia para nós e para elas porque há sempre aprendizagens novas, há sempre coisas que surgem de novo e que partilhamos” (A1);

“Continuo a achar que o facto de ser EC e acompanhar a prática pedagógica ajuda-me muitíssimo, muitíssimo contribuindo assim para o desenvolvimento profissional do docente. É aprendizagem, é uma formação contínua o questionar, o reflectir com elas.” (B2)

A EC mais nova refere-se sempre à forma de aprendizagem das ES, mencionando:

“Tenho a certeza que aprendem alguma coisa e para me certificar que pelo menos as futuras educadoras podem ficar com noções do que é ser educadora.” (C3)

Tal como foi referido na fundamentação teórica o desenvolvimento profissional é iniciado durante a formação enquanto professor e estendem-se ao longo de toda a carreira profissional, incluiu experiências de aprendizagem que beneficia tanto os professores como

os alunos, contribuindo desta forma para uma melhoria da qualidade da educação (Day, 1999).

As educadoras falam ainda da importância da reflexão da equipa alargada. Segundo elas:

“Há sempre coisas que surgem de novo e que partilhamos entre todas” (A1).

“A reflexão colaborativa é das coisas melhores que há e no ensino é aquilo que se tem que fazer para aprender.” (B2)

Pode-se constatar que o trabalho em equipa contribui para uma mudança das próprias práticas. Este processo torna-se possível, não só pela presença de outros intervenientes dentro da sala, mas também pela exigência de um trabalho colaborativo que opera mudanças nas atitudes, comportamentos e competências (Sá Chaves, 2000) e rompe com as rotinas instituídas que só são modificáveis por força de diferentes contextos.

Pode-se concluir que nas entrevistas finais as educadoras entrevistadas continuam a considerar que a cooperação em estágios traz um grande contributo para o desenvolvimento profissional do docente. Nestas entrevistas também se referem ao processo de supervisão como sendo fulcral tanto para a formação das estagiárias como das próprias EC, uma vez que adquirem sempre novas aprendizagens.

4.1.2. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

No quadro seguinte, apresentam-se os resultados do 2º tema.

Quadro nº 23: Objectivos e supervisão da IF

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Ausência de contactos com a Instituição de Formação	9	45
		Contactos com a IF	1	
		Iniciativas por parte da EC para mais contactos com a IF	4	
		Temas que gostaria de ver tratados em reuniões com a IF	22	
		Ausência de directrizes por parte da IF para ser supervisora de estágio	9	
	Formas de supervisão da IF	Contactos com a tutora	9	32
		Temas das reuniões com tutora	7	
		Necessidade de mais visitas por parte da tutora	5	
		Ausência de necessidade de mais visitas	8	
		Capacidade de atingir os objectivos pedidos pela IF	3	

A partir do quadro acima, pode-se constatar que quase não existe interacção com a IF. Todas as educadoras são unânimes em afirmar que os contactos com a IF foram inexistentes, relatando: *“não existiram reuniões com a IF”* (A1, B2, C3). Os únicos contactos realizados foram feitos através da tutora e eventualmente com os professores que davam apoio no estágio. Apenas uma EC faz referência à existência de contactos com a IF, mas estes contactos são *“contactos informais com tutoras e docentes responsáveis pelo estágio”* (B2).

Moreira (2006, p.110) defende que as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes enquanto parceiros na formação inicial e contínua dos professores, deveriam estabelecer *“processos dialógicos de desenvolvimento profissional, assentes em modalidades participadas e indagatórias da acção profissional”*, terminando desta forma com o distanciamento habitualmente existente entre ambas as instituições.

Por outro lado, as educadoras também explicaram que não tomaram iniciativa para estabelecer uma comunicação mais eficaz com IF. Relativamente a esta subcategoria há três pontos de vista conforme as EC, ou seja, uma das EC *“solicitou pedido de apoio aos professores da IF através da estagiária”* (A1), outra EC *“não solicitou pedido de apoio este ano; só o fez quando teve uma estagiária com dificuldades”* (B2), por último a outra EC considera que a *“IF é que deve tomar essa iniciativa”* (C3). Esta educadora refere também que não tomou a iniciativa porque: *“Eu estou a prestar um serviço e acho que é do interesse deles saber se eu estou informada ou não.”*

Outro aspecto muito mencionado foi a ausência de directrizes por parte da IF para ser supervisora de estágio. As educadoras afirmam que há um défice por parte da IF tanto na supervisão e acompanhamento dos EC, como para dar conhecimento aos educadores sobre as alterações realizadas, a nível de documentos relativos à prática pedagógica.

“Quando surgem alterações, nós sentimo-nos um bocadinho impotentes junto das estagiárias, não sabemos bem...Mostra que há uma deficiência qualquer.” (A1);

“...percebe-se que há uma supervisão, que há uma formação que se calhar, que em certos aspectos devia ser feita antes de as pessoas puderem desempenhar tarefas de supervisora de EC” (B2);

“Ninguém se preocupou em vir saber se eu estava informada ou não. Nunca ninguém me perguntou se eu estava informada e me disse o que era suposto eu fazer.” (C3)

Através destas entrevistas parece ser possível deduzir que as EC mostram vontade em reflectir em conjunto com a IF, fazendo grande referência a temas que gostariam de ver tratados em reuniões, nomeadamente: discussão e comunicação das reformulações existentes nos estágios; definição e codificação dos conteúdos referidos nos documentos

que acompanham a prática das formandas; definição dos trabalhos escritos que as formandas têm que apresentar no final do estágio; clarificação das funções das estagiárias dentro da sala; clarificação das funções da EC e o tipo de supervisão a realizar; clarificação e definição dos parâmetros das grelhas de avaliação; reflexão sobre as competências das crianças e dos futuros educadores e definição do melhor caminho para um desempenho profissional de qualidade.

Quanto às formas de supervisão por parte da IF, estas foram feitas maioritariamente pelos contactos realizados com a tutora. Nem todas as educadoras são da opinião que existiram reuniões com a tutora. Há quem considere que não existiram reuniões: “*Não houve nenhuma*” (A1); há quem diga que teve reuniões semanais com a tutora: “*Semanalmente com algumas excepções*” (B2); e ainda há quem diga: “*reuniões, reuniões não houve nenhuma. Tivemos uma única conversa com a estagiária...*” (C3). A educadora B2, que fez referência à existência de reuniões com a tutora, explica que os temas das mesmas consistiam no acompanhamento da prática pedagógica realizada pela formanda, dificuldades sentidas pela aluna, estratégias para suprir as dificuldades. A educadora C3 expressa que o tema da conversa existente foi sugestões para melhoria da prática da estagiária

Se por um lado as educadoras acham que há uma necessidade de mais visitas por parte da tutora, principalmente: “*devido ao medo e ansiedade de ter uma aluna trabalhadora estudante; devido a ter contactos com docentes da IF que estão integrados nos estágios e em algumas disciplinas*” (B2), “*para as educadoras compreenderem melhor a prática pedagógica das estagiárias e para uma maior troca de informações com a tutora*” (C3); por outro lado consideram que essa necessidade não se sentiu muito “*devido a existirem muitas conversas entre as EC, de haver uma coordenadora sem grupo que ajudou a supervisionar e o facto de ser EC há muitos anos*” (A1).

É interessante verificar que todas as EC referem terem sido capazes de atingir os objectivos. Cada educadora deu uma razão diferente para tal: enquanto a EC A1, referiu que “*foi capaz de atingir os objectivos devido a ter uma grande experiência como EC*”, a EC B2 “*considera ter competências suficientes*”, e desta forma foi capaz de atingir os objectivos “*fazendo o melhor que podia e que sabia*” e por fim a EC C3 “*considerou que tendo em conta o feedback dado pela estagiária*”, acha que “*os objectivos foram atingidos.*”

Da análise das entrevistas parece-nos ser possível inferir que as EC sentem uma grande necessidade de maior interacção e supervisão por parte da IF. Uma das EC refere

mesmo que “há uma supervisão e uma formação que devia ser feita antes de as pessoas poderem desempenhar tarefas de supervisora, de EC” (B2).

Fazendo referência ao enquadramento teórico parece premente um trabalho mais colaborativo entre as IF e as IC, de forma a ser possível uma renovação das escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação do ensino e da aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003). Este novo contexto implica a construção de uma escola como espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes.

Fazendo uma comparação com os dados relativos às entrevistas iniciais, podemos concluir que durante este ano praticamente não existiram contactos com a IF e os contactos existentes foram realizados através da tutora e pontualmente através dos professores que dão apoio aos projectos.

4.1.3. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os resultados relativos a este tema.

Quadro nº 24: Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf.

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf.	Conhecimento da EC sobre as funções dum supervisor de estágio	Novos conhecimentos adquiridos para o processo de supervisão	6	6
	Papel da EC	Funções mais importantes para realizar o processo de supervisão	13	13
	Processo de supervisão	Aspectos positivos durante o processo de supervisão	17	36
		Dificuldades sentidas durante o processo de supervisão	19	
	Troca de informações entre os EC sobre o trabalho que desenvolvem	Situações de troca de informações	2	17
		Motivos de troca de informações	7	
		Importância da troca de informações	8	

As funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf, nestas entrevistas, continua a ser um tema muito focado pelas EC, apresentando uma percentagem aproximada de 17,7%. Fazendo uma análise do quadro nº 24, podemos verificar que as educadoras não fazem grande referência a conhecimentos novos adquiridos. Apesar disso,

há quem considere que o facto de as estagiárias serem sempre diferentes e de existirem mudanças, faz com que seja possível realizar novas aprendizagens:

“Eu acho que nós aprendemos sempre...há sempre qualquer coisa diferente, até porque as estagiárias são sempre diferentes...há sempre uma mudança e uma adaptação também.” (A1)

“Aprendi que também foi para mim um desafio, a questão de ter uma aluna trabalhadora estudante, a fazer um estágio das nove ao meio dia e como se consegue...em timings certinhos, organizadamente.” (B2)

A educadora C3 é a única que acha que não adquiriu novos conhecimentos.

Quanto ao papel da EC, pareceu-nos relevante perceber quais as funções que as EC consideraram mais importantes para realizar o processo de supervisão. Da análise desta categoria podemos inferir que as funções que as EC consideraram mais relevantes para realizar o processo de supervisão não foram as mais mencionadas nas entrevistas iniciais. Tal facto parece-nos ser devido às características pessoais que cada estagiária apresenta. Sendo assim, a educadora A1 referiu a importância da estagiária se moldar e ser capaz de criar uma boa relação tanto com toda a comunidade educativa como com as crianças, dizendo:

“Foi isso que eu lhe passei, que é o saber, o termos que nos moldar às situações...Àquilo que se passa dentro da instituição, que são os profissionais que lá estão, os colegas todos que chegam de novo e depois a comunidade. Depois também a relação com as crianças. Algumas vezes eu tive que a chamar a atenção. Neste aspecto eu tinha que lhe dizer: “Olha, sorri que estás com crianças”. Acho que esse caminho foi lento, devagar como o caracol, mas eu acho que atingiu ali qualquer coisinha.” (A1)

A educadora B2, além das funções já mencionadas anteriormente, a reflexão, a avaliação e a realização de interacções colaborativas, fez também referência à criação de novas estratégias de supervisão devido ao facto de ter uma estagiária trabalhadora-estudante e não ter tempo para trabalhar em conjunto. Segundo ela:

“Fomos recorrendo aos mail’s, às mensagens por telefone, fomos fazendo uma check-list, coisa que eu nunca tinha feito, mas fomos fazendo uma check-list daquilo que tínhamos mesmo que falar e portanto não falávamos de outras coisas.” (B2)

A educadora C3, apenas faz referência à observação e à reflexão após a observação. Neste tema foram abordados os aspectos positivos e as dificuldades mais sentidas durante o processo de supervisão.

Desta forma, parece-nos ser possível inferir que as educadoras caracterizam o supervisor como alguém que ajuda, que observa, dá sugestões de forma a solucionar

problemas, que colabora tanto na planificação, como na realização das actividades, que promove a reflexão e que avalia.

Relativamente aos aspectos positivos do processo de supervisão, as EC citam o *“Trabalho em equipa”* (A1), a *“Troca de experiências”* (C3); *“Passagem de conceitos, competências e objectivos do dia-a-dia”* (A1), *“Inovação do desempenho docente, criando novas estratégias”* (B2), *“as estagiárias dão qualidade de vida à escola”* (B2), *“Ideias novas, recursos novos trazidos pelas estagiárias”* (B2,C3); *“Ajudar as estagiárias a suprimir dificuldades através do processo de supervisão”* (A1); *“Apoiar e colaborar com as estagiárias com o objectivo de melhorar a prática”* (B2), *“Observar as crianças de outra forma”* (B2); *“As estagiárias funcionam como espelhos na nossa forma de agir”* (C3).

A partir destes dados, parece-nos poder afirmar que o papel desempenhado pelo EC é compreendido, no que Wallace (1991, cit in Vieira, 1993) designa de perspectiva “colaborativa” em que o supervisor surge como alguém mais experiente que ajuda o formando.

Como dificuldades sentidas referem: *“a forma de ser e de estar da estagiária”* (A1), a *“capacidade de se moldar à estagiária”* (A1), *“Falta de tempo por parte da estagiária”* (B2); *“dúvidas relativamente ao processo de supervisão”* (C3), *“capacidade de não impor a sua presença, retirando autonomia à estagiária”* (C3). Interessante verificar que as dificuldades sentidas pelas educadoras têm diferentes origens, ou seja enquanto a educadora A1, mais experiente, refere dificuldades devido à maneira de ser e estar da estagiária, a educadora B2 cita dificuldades devido ao facto da estagiária ser estudante trabalhadora e ter falta de tempo para supervisionar e por último a educadora C3, menos experiente, apresenta dificuldades devido a ter poucos conhecimentos sobre o processo de supervisão.

Quanto à troca de informações sobre o trabalho que desenvolvem todas as EC concordam que essas trocas existiram, tanto em conversas entre as educadoras, como quando realizam trabalho em equipa. Também são unânimes em considerar que são muito importantes e que realizam essas trocas como forma de *“ajuda a suprimir dificuldades nas relações existentes com as estagiárias”* (A1), *“de ajuda a fazer críticas mais construtivas das relações que temos com as estagiárias”* (A1), *“a ter um olhar diferente para a nossa avaliação sobre a forma de ser e estar da estagiária”* (A1); *“ajuda a ter as mesmas posições, as mesmas atitudes e os mesmos timings, a aferir o trabalho das estagiárias*

umas em relação às outras” (B2, C3), “ajuda a ter a certeza que se está a realizar correctamente o processo de supervisão.” (C3)

Relacionando os dados obtidos nas entrevistas iniciais e os dados obtidos nas entrevistas finais parece-nos poder concluir que, as EC nestas últimas entrevistas fazem referência a outras funções supervisivas, conforme as características próprias de cada ES. Apesar disso continuam a considerar como funções essenciais o apoio e ajuda dadas às ES, a observação e a reflexão da prática pedagógica.

Enquanto nas entrevistas iniciais nem todas as EC eram da opinião que existiam trocas de informações entre as educadoras, nas entrevistas finais, tal já não acontece, referindo mesmo que o trabalho em equipa é um dos aspectos positivos da supervisão como forma de suprimir dificuldades e inovar o desempenho docente.

4.1.4. Processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância

No quadro seguinte apresentam-se os resultados relativos ao 4º tema.

Quadro nº 25: Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf	Nível de intervenção das EC	Incidência da supervisão durante o estágio	31	60
		Práticas de supervisão utilizadas	29	
	Determinantes do nível e forma de intervenção da EC	Influência do programa da IF	2	8
		Recursos a critérios pessoais	6	
	Percepções das EC sobre os aspectos facilitadores e constrangimentos sentidos nas ES durante o processo de supervisão	Aspectos considerados mais relevantes para a ES atingir os objectivos	13	39
		Dificuldades sentidas nas ES durante o processo de supervisão	15	
		Factores que estão na origem das dificuldades	11	

Tal como nas entrevistas iniciais, o tema *Processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf* é aquele que manifesta um maior número de UR (107) relativamente ao total das entrevistas finais das EC, revelando uma percentagem aproximada de 26,3%.

Através dos dados apresentados no quadro anterior, podemos verificar que as educadoras fizeram grande referência à sua intervenção, referindo muito as formas de incidência da supervisão durante o estágio. As educadoras consideram que o importante é:

-conhecer a ES, para a ajudar a relacionar-se tanto com as crianças como com a comunidade; -a ES sentir que a educadora a pode ajudar a colmatar as dificuldades sentidas; -dar autonomia à ES para esta poder fazer o seu percurso, ajudando-a a melhorar; - levá-la a questionar, a avaliar, a reflectir; -encorajá-la; -sugerir; -deixá-la experimentar. Tal ocorrência parece dever-se ao facto das EC já estarem no fim do processo de supervisão, sendo desta forma mais fácil falar sobre o seu nível de intervenção.

As educadoras adoptaram diversas práticas de supervisão. Mais uma vez, todas as educadoras deram grande realce à observação como sendo uma das práticas mais utilizadas durante o processo de supervisão. Também citam o diálogo, o questionar a ES, a informação, encorajamento, sugestão, colaboração, discussão construtiva, reflexão e avaliação.

Todas as educadoras determinaram a sua forma de intervenção essencialmente recorrendo a critérios pessoais, dizendo:

“Eu acho que é com o meu critério próprio. Claro que sei o que a escola pretende do estágio. Mas é o tal caminho que nós percorremos com elas...ela está a ter mais dificuldades e esse é o percurso que se faz.” (A1);

“Tem a ver com um critério pessoal. Tem a ver com uma coisa que eu chamo, não sei se bem ou se mal...mas tem a ver com intuição...se calhar porque os meus pais e a minha educação e os meus professores, foram sempre um modelo e a forma que me levaram a pensar sobre as coisas e a debruçar-me sobre aquilo que estava a pensar.” (B2);

“É de acordo com o meu critério, porque não tinha dados nenhuns. Agi desta forma porque achei que devia fazer.” (C3)

A prática pedagógica tem que ser considerada como uma oportunidade para se adquirir conhecimento, tendo como principal finalidade iniciar os formandos no mundo da prática profissional. É neste sentido que as educadoras fazem referência aos aspectos que consideram mais relevantes para as suas estagiárias aprenderem ao longo do estágio contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional. As educadoras referem sobretudo competências e objectivos pedidos pela IF, ou seja que as estagiárias sejam capazes de observar, questionar, planificar de acordo com as motivações das crianças, agir em conjunto com a estagiária, levar a estagiária a observar actividades realizadas pela EC. Apenas uma educadora faz referência a um aspecto que não é comum, uma vez que tinha uma estagiária trabalhadora estudante, dizendo: *“Vou exigir à estagiária trabalhadora estudante o mesmo que se exige a um aluno no seu estágio final”*

Quanto às dificuldades, as educadoras referem diferentes dificuldades que têm correspondência com as características pessoais das estagiárias. A educadora A1 refere que a grande dificuldade da sua ES:

“Foi a nível da adaptação, em perceber que o espaço também era dela e a nível da reflexão sobre a prática e que a origem dessas dificuldades está nas características pessoais da estagiária ou a más experiências vividas anteriormente noutros estágios.”

A educadora B2 cita:

“A ausência do trabalho em equipa entre estagiárias e o aproveitamento de materiais que cada estagiária construía, devido à falta de tempo por parte da estagiária.”

Por último, a educadora C3 refere o facto de a ES:

“ (...) ter medo da avaliação, a incapacidade de utilizar a autoridade com outros intervenientes na sala e a dificuldade de passar por cima da função da educadora, apesar de lhe ter dito para fazer de ter dito para agir como se eu não estivesse lá” e que tais dificuldades devem-se ao facto da ES “estar a ser observada e ter medo de agir mal, ser desorganizada e à falta de consolidação do método de trabalho.”

Relacionando os dados destas entrevistas com as entrevistas iniciais, podemos concluir que nestas entrevistas:

As EC fazem menor referência à sua intervenção, citando a importância do apoio dado à estagiária para que esta se torne cada vez mais autónoma e consiga superar as dificuldades sentidas.

As práticas de supervisão que as EC mais se reportam são idênticas às das entrevistas iniciais, dando ênfase sobretudo à observação, à reflexão da prática pedagógica e ao trabalho colaborativo em todas as fases da prática pedagógica.

As EC fazem mais alusão às determinantes do nível de intervenção durante o estágio do que nas entrevistas finais, sendo que nas primeiras fazem mais referência à influência das aprendizagens pessoais e profissionais, referindo também a influência dos valores do JI reportando-se à estabilização do corpo docente e ao trabalho em equipa.

Realçam muito mais os aspectos facilitadores e constrangimentos durante o processo de supervisão. Quanto aos aspectos facilitadores, em ambas as entrevistas fazem grande referência ao trabalho em equipa e colaborativo, onde a troca de experiências/partilha de saberes, é considerada uma mais-valia para o desempenho profissional. Referem também a observação das ES, e o apoio dado às estagiárias em todas as fases do processo.

4.1.5. Vivência do processo de Supervisão durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os dados relativos ao 5º tema.

Quadro nº 26: Vivência do processo de supervisão durante a PP em Ed de Inf.

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Vivência do processo de supervisão durante a PP em Ed de Inf.	Estabelecimento de relação ES/EC	Criação de uma relação positiva	8	14
		Criação de uma relação de colaboração	6	
	Situações de supervisão pré e pós observação	Objectivos e vantagens das conversas diárias/ reuniões semanais	34	34
	Colaboração da estagiária	Intervenção da estagiária durante a planificação e implementação de actividades	4	29
		Falta de intervenção por parte da estagiária na planificação	3	
		Aspectos positivos para o desenvolvimento profissional da estagiária	22	

Através dos dados reunidos no quadro nº 26, podemos constatar que existiu uma relação positiva e de colaboração entre educadoras e estagiárias.

Todas as educadoras concordam ao afirmar que a relação existente foi boa e de colaboração, dizendo:

“Eu acho que acabou por ser boa. Porque se por um lado, ela era uma aluna reservada, não muito extrovertida, mas isso também acabou por ajudar a conhecê-la e a dar tempo e acho que cada forma de ser das pessoas, seja de uma maneira ou de outra é sempre uma mais-valia.” (A1)

“Boa, boa. No início estava um bocadinho temerosa e fui um bocadinho exigente no sentido da definição. Defini logo com muita clareza que o estágio era assim independentemente ela ter aquele estatuto e portanto ia ser assim. Mas depois correu muito bem.” (B2)

“Eu acho que boa. Tive uma boa relação com ela, dei-lhe espaço para ela fazer tudo e experimentar e estive sempre aberta para que ela me questionasse se tivesse dúvidas e sempre me dispus a ajudar, portanto acho que tive uma boa relação.” (C3)

As educadoras dão grande ênfase às situações de supervisão pré e pós observação, fazendo referência aos objectivos e vantagens das conversas diárias e reuniões semanais. As conversas diárias tinham como principal função conversar sobre como tinham corrido as actividades durante o dia. Através das reuniões semanais eram criados espaços de

reflexão, onde o EC ajuda o formando a reflectir sobre a planificação, a acção e a sua interacção com as crianças e a avaliação. As educadoras consideraram as reuniões vantajosas, explicitando:

“Nós pensamos, nós reflectimos, porque ela trazia a planificação já feita e depois eu questionava-a. Ajudava-a, reflectia com ela, via se realmente aquilo era o melhor para o grupo.” (A1)

“Conversava com a aluna sobre o percurso e como estava a decorrer o estágio e depois questões postas por mim, reflexivas, para levar a pensar sobre o que estava a fazer e às vezes fazíamos reformulações. Sem estas reuniões o acompanhamento da aluna não fazia o mínimo sentido.” (B2)

“Normalmente conversávamos sobre a prática dela na sala” Eu fui vendo algumas melhorias ao longo do tempo.”. (C3)

Ponte (2005) fala-nos da importância do trabalho colaborativo, considerando que um trabalho desta natureza exige um certo nível de organização, um certo tipo de ambiente relacional e ainda um certo nível de mutualidade. A organização não é necessária ser definida logo desde o início, uma vez que pode assumir diferentes formas à medida que o processo avança. Para existir ambiente relacional, tem que existir uma relação de confiança, é necessário diálogo, comunicação, compreensão dos significados e dificuldades com que cada um se confronta, viabilizando assim o trabalho em conjunto. Por último a mutualidade existe, uma vez que todos os participantes dão e recebem, prestando atenção aos problemas e necessidades uns dos outros.

As estagiárias colaboraram sobretudo durante a planificação e intervenção das actividades. Apenas uma educadora faz referência à necessidade de levar a estagiária a fazer as planificações antes de as actividades serem realizadas, dizendo:

“Até um determinado ponto as planificações só chegavam depois das coisas já estarem feitas, já terem sido feitas na sala.” (C3)

Quanto aos aspectos positivos que contribuíram para o desenvolvimento profissional da estagiária, as educadoras reportam-se a vários aspectos, nomeadamente: a existência de diálogo entre a EC/ES; o trabalho colaborativo entre EC/ES e monitora da CAF, relação de parceria com a AO; a criação de uma boa relação entre a estagiária e as famílias das crianças; a possibilidade da estagiária relacionar a teoria com a prática; existência de experiências positivas; o facto de a estagiária proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem que tenham verdadeiro significado; realização de actividades com fio condutor; o facto de a estagiária conseguir perceber quando uma actividade não está a correr da melhor forma e é necessário modificá-la; o facto de a estagiária conseguir

compreender que existem diferenças entre as crianças do grupo e como tal não é possível realizar as actividades todas iguais; o facto de deixar a estagiária gerir o grupo sozinha; o facto de proporcionar à estagiária momentos de actividade sozinha com o grupo de crianças; o facto de a estagiária ter preparado a comunicação do projecto praticamente sem ajuda da EC.

Fazendo uma comparação com os dados obtidos nas entrevistas iniciais, podemos verificar que, apesar de as EC fazerem menos referência ao estabelecimento de uma relação entre EC/ES, nestas entrevistas continuam a realçar a importância de uma relação positiva e de colaboração para que o processo de supervisão se desenvolva nas melhores condições.

Pode-se verificar que nas entrevistas finais as EC continuam a dar grande importância às conversas diárias e reuniões semanais, sendo que as reuniões semanais têm como principal função a planificação, a reflexão e a avaliação da prática pedagógica.

Nestas entrevistas as EC falam sobre os aspectos positivos para o desenvolvimento profissional da estagiária dando grande ênfase ao trabalho colaborativo entre EC/ES e ao trabalho em equipa entre toda a comunidade educativa

4.1.6. Preparação Profissional da Estagiária no fim do curso de Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os dados relativos ao 6º tema.

Quadro nº 27: Preparação Profissional da ES no fim do curso de Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Preparação profissional da ES no fim do curso de Ed de Inf	Percepções das EC sobre aspectos facilitadores e constrangedores para a estagiária iniciar a PP	PP como elemento facilitador da vida profissional	12	32
		Dificuldades sentidas durante a prática	10	
		Origem das dificuldades	7	
		Preparação da estagiária para exercer a profissão	3	

Este tema não é focado nas entrevistas iniciais. Consideramos importante compreender quais as percepções das EC sobre a preparação profissional das ES no final do curso de Ed. de Inf. No entanto, é dos temas menos referidos pelas EC no conjunto das entrevistas finais.

Segundo as EC, a prática pedagógica é considerada como um elemento facilitador da vida profissional, permitindo aos formandos uma primeira aproximação à prática profissional.

Todas as educadoras afirmam que a prática pedagógica, além de ser um elemento facilitador para a futura vida profissional das ES, lhes fornece as bases suficientes para exercer a profissão.

A educadora A1 considera que a prática pedagógica é um elemento facilitador principalmente quando tudo corre bem. Segundo ela:

“Claro que eu acho que sim. Vamos lá a ver...Porque é assim, se a coisa corre bem...eu como cooperante tento dar o meu melhor e penso que estou a fazer o meu melhor e que estou a ajudar. Quando isto é assim, eu acho que é facilitador...Agora se há uma má experiência, aí se calhar não é tão bom e não é tão facilitador para o percurso como profissional.” (A1)

A educadora B2 acha que é através da prática que a estagiária cresce e se começa a sentir mais segura, dizendo:

“Ah, sem dúvida, claro que sim. Porque amadureceu e adquiriu uma segurança enquanto desempenho profissional. Sem dúvida nenhuma. Ganha auto estima, confiança, uma imagem muito mais positiva como profissional e todas as aprendizagens que foi adquirindo.”

A educadora C3 pensa que só através da prática é que a ES pode experimentar. Esta educadora refere: *“Claro que sim. Porque aqui ela pode experimentar tudo e fazer tudo e saber como é que é e assim não vai para o desconhecido. Já sabe como tudo se processa.”* Esta é a única educadora que apresenta dúvidas quanto à preparação para a estagiária exercer a profissão de educadora de infância. Segundo ela:

“Não sei. Em parte acho que sim porque ela teve bases para isso. Por outro lado acho que não porque ela não tem maturidade para se desenrascar. Agora, também pode ser por estar outro adulto na sala que ela não consiga desenrascar-se. Pode ser que estando ela à frente duma sala, consiga dar a volta, que dê o salto.” (C3)

As educadoras enumeram algumas dificuldades sentidas que consideram que as estagiárias vão ter quando iniciarem a vida profissional, designadamente:

- A integração e o contacto com o grupo de crianças;
- A falta de expressão por parte da estagiária;
- A capacidade de relacionar a teoria com a prática;
- A capacidade de realizar diferentes actividades, devido à heterogeneidade do grupo;

- A dificuldade em organizar e gerir o grande grupo dentro da sala nas várias áreas de trabalho;
- A falta de maturidade da estagiária;
- Dificuldade em gerir o tempo;
- Dificuldade em gerir os adultos presentes na sala

Segundo as educadoras, estas dificuldades são devidas essencialmente, à forma de ser das estagiárias, da educação que a estagiária teve, às vivências anteriores noutros locais de estágio, à falta de experiência e de iniciativa por parte da estagiária.

4.1.7. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância

No quadro seguinte são apresentados os resultados do 7º tema.

Quadro nº 28: Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf.

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/ SUB	Total UR p/ CAT
Sugestões para melhorar a S na formação em Ed Inf	Sugestões para melhorar a supervisão pedagógica	Maior acompanhamento aos EC por parte da IF	5	14
		Mais espaços de diálogo/reflexão	7	
		Maior articulação dentro da IF	2	

Comparativamente às entrevistas iniciais, no fim da prática pedagógica as educadoras reportam-se menos às sugestões para melhorar a supervisão em Ed de Inf, como se pode ver no quadro anterior. Destes resultados, talvez seja possível inferir que as educadoras fizeram um menor número de referências relativamente a este tema, uma vez que já tinham mencionado este assunto nas entrevistas iniciais. Uma das educadoras fala deste assunto, relatando:

“Já falei, já falei. Falei da articulação dos docentes da instituição, em relação à metodologia de projecto e na clareza dos EC. Já falei disso.” (B2)

Apesar disto, todas as educadoras continuam a considerar que, para existir uma melhoria da supervisão na formação em Ed de Inf, é de extrema importância que se criem mais espaços de diálogo e reflexão, fazendo novamente referência à importância dum maior acompanhamento aos EC por parte da IF e à criação de mais espaços de diálogo e reflexão. Segundo elas:

“Eu acho que era aquilo que nós falávamos inicialmente, conversarmos mais um bocadinho. Haver uma maior abertura, ou serem criados mais momentos de reflexão.

Momentos de reflexão entre nós como EC e junto com o tutor. E haver esses momentos de reflexão em que os estagiários também estivessem presentes.” (A1);

“Eu acho que a IF tem que voltar a reunir com os EC para explicar com mais clareza e se calhar até aprofundando alguns conceitos que vêm nas grelhas e que vão ser os instrumentos de avaliação. Faz sentido existir um ou dois encontros sobre temas que sejam pertinentes, por exemplo um deles, metodologia de projecto.” (B2);

“Mais formação aos educadores cooperantes sobre o que é pedido às estagiárias. Mais informação sobre metodologia de projecto. Mais visitas dos tutores às IC e um maior intercâmbio com a IF.” (C3)

Nas entrevistas finais, as EC fazem menor referência a sugestões para melhorar a supervisão pedagógica. Esta situação talvez se deva ao facto de já terem referido muito este assunto nas entrevistas iniciais. Em contrapartida, nestas entrevistas, fazem referência a uma maior articulação dentro da própria IF.

Em jeito de conclusão, parece-nos que as educadoras sentem necessidade de mais momentos de reflexão e uma maior formação por parte da IF para assim poderem realizar o processo de supervisão com maior eficácia.

4.2. Estagiárias

A análise das três entrevistas finais realizadas às ES organiza-se em 5 temas.

Quadro nº 29: Totais das UR das entrevistas finais às ES por temas

TEMAS	TOTAL UR	%UR
Objectivos e supervisão da IF	111	24,2
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed. de Inf.	61	13,3
Vivência do processo de supervisão durante a PP EM Ed de Inf	166	36,2
Preparação profissional da ES no fim de curso de Ed. Inf.	84	18,3
Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed. Inf.	37	8,0
Total de UR das entrevistas iniciais às EC	459	100,0

Observando o quadro nº 29, podemos verificar que da análise destas três entrevistas finais às ES resultaram um total de 459UR. Comparativamente com as entrevistas iniciais, houve um aumento significativo de UR. Através destes resultados parece ser possível inferir que as ES nestas entrevistas tiveram mais facilidade em falar sobre os diferentes temas. Esta facilidade pode ser devida ao facto de já se encontrarem no fim da prática pedagógica ou então de se sentirem mais à vontade expondo as suas ideias de forma espontânea.

Também podemos verificar que o tema *Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed. de Inf.* é o único que apresenta menos UR do que nas entrevistas iniciais. Contrariamente às entrevistas iniciais o tema *Processo de estágio e sua supervisão* apresenta um número muito superior de UR, talvez devido às ES se encontrarem no fim da prática pedagógica.

Tal como nas entrevistas iniciais o tema *Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed. Inf* é o que apresenta menos UR.

4.2.1. Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

No quadro seguinte serão apresentados os resultados do 1º tema

Quadro nº 30: Objectivos e supervisão da IF

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Apoio fornecido pela IF	17	64
		Ausência de apoio por parte da IF	24	
		Existência de Seminários	3	
		Objectivos dos seminários	4	
		Importância dos seminários	6	
		Ausência da importância dos seminários	10	
	Interacção com a tutora	Visitas da tutora ao JI	6	29
		Ausência da tutora no JI	10	
		Objectivos das visitas	13	
	Objectivos propostos pela IF para a disciplina de Intervenção Educativa IV	Percepção das estagiárias sobre os objectivos propostos pela IF, no final do estágio	8	18
		Capacidade para atingir os objectivos	10	

Observando o quadro nº 30, podemos verificar que relativamente à categoria *Interacção com a IF*, enquanto nas entrevistas iniciais as ES faziam mais referência ao apoio fornecido pela IF e menos referência à ausência de apoio, nestas entrevistas os dados são opostos. As estagiárias não são unânimes, dizendo:

“Sim, em termos práticos acho que sim. Por exemplo as expressões, acho que foram sempre uma mais valia para a minha prática, para educação física, expressão musical, tive sempre ideias para ir fazendo. Agora a nível teórico, principalmente a nível da psicologia, sinto que não houve assim uma preparação para saber lidar às vezes com alguns conflitos com as crianças.” (D1)

“Não, mais ou menos, acho que nunca estamos completamente preparados, mas deram-nos as bases. Sim deram-nos as bases, pelo menos. O essencial, deram-nos. Deveríamos ter tido muito para além das bases, sei lá. Mas acho que há coisas que só se aprende no estágio, tem mesmo que ser assim, por isso não podia ser muito de outra maneira.” (E2)

“Mais, ou menos. Porque o apoio podia ter sido dado de uma forma muito melhor. Por exemplo, o PIMI podia ter sido muito melhor orientado. Senti que nós nos deslocávamos à escola para tirarmos dúvidas sobre aquilo que era preciso fazer, pronto o que no fundo era exigido e saíamos exactamente com as mesmas dúvidas de lá. Em termos de tutoria sim, acho que sim. As visitas da tutora, as reuniões com a tutora, apesar de não terem sido muitas, a tutora sempre que foi preciso disponibilizou-se para me ajudar.” (F3)

Nas entrevistas, verificamos que as ES referem algumas limitações no âmbito da formação inicial, nomeadamente na dificuldade em relacionar a teoria e a prática. Tal como nas entrevistas iniciais, no que respeita às disciplinas teóricas durante o curso, as ES mencionam sobretudo a falta de preparação a nível de Psicologia, Pedagogia, Ética profissional e preparação para lidar com conflitos das crianças.

Os seminários de acompanhamento à prática pedagógica podem assumir um papel relevante na formação inicial de professores, uma vez que são o elo de ligação entre a teoria e a prática, entre a IF e as IC. As ES falam dos seminários existentes, mas enquanto duas ES consideram que esses seminários foram importantes na medida em aprendiam a trabalhar metodologia de projecto e as preparavam para o estágio, outra acha que não tiveram importância porque além de não existir acompanhamento por parte dos professores, não existiu troca de experiências sobre os estágios e as estagiárias iam para os seminários criticar os locais de estágio. Esta estagiária chega a referir:

“Que não serviram para nada mesmo, literalmente. Nem foi seminário, foi um apoio à prática educativa, que era suposto tirar dúvidas, tudo isso, mas não serviu para nada. Deviam tratar de coisas que vão surgindo no estágio, mas não coisas que sejam queixinhas, que a educadora era isto, que a educadora era aquilo, coisas que fossem para além disso, situações reais, casos reais das crianças, não de queixas, mas das crianças que nós pudéssemos aprender uns com os outros com isso, era trocar experiências.” (E2)

Quanto às visitas realizadas pela tutora, as ES também não têm a mesma opinião. Enquanto umas consideram que foram suficientes, outras não acham. Segundo elas:

“Considereei. Ela veio cá várias vezes, mas sinto que não ficou assim muito tempo na minha sala. Pronto, ela dentro da minha sala teve duas vezes ao longo da prática. Mesmo só durante a manhã ficou lá sentada e a observar, mas mais vezes não. Ia só vendo, passava por lá e saía e pronto. Eu acho que as duas foram suficientes.” (D1)

“Não, não considereei. Mas também eu percebi que: esta é uma instituição que a tutora confia muito e confia muito no trabalho das educadoras que aqui estão, então acho que ela, por aquilo que eu percebi ela não esteve tão em cima, também por motivos profissionais, mas também não esteve tão em cima porque confia plenamente no trabalho das educadoras.” (E2)

“Sim. Eu vou ser muito sincera, eu pensei que tutora tivesse tempo para fazer as visitas que nos disse que faria, mas sim. Comparativamente a outros locais de estágio que nós temos conhecimento, em que aparecem uma vez quando calha não é? Acho que a tutora fez um compromisso connosco que aparecia aqui todas as semanas e se faltou uma ou

Funções da Educadora Cooperante no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica

duas semanas acho que foi só, por isso acho que sim, acho que uma vez por semana, está bem.” (F3)

Quanto aos objectivos propostos pela IF, todas estão de acordo, afirmando que atingiram os objectivos propostos para a disciplina de Intervenção Educativa IV, ou pelo menos parte deles. Interessante perceber que só uma das estagiárias fez referência aos objectivos propostos. Uma das estagiárias chega mesmo a referir:

“Sim, penso que atingi, apesar de não saber, muito bem quais é que são os objectivos, acho que também não foram assim bem definidos. Não sei bem quais é que foram, mas pronto, julgo que atingi.”

Sim tive, um documento no início no estágio, mas li assim por alto.” (D1)

Como já tínhamos inferido a partir dos resultados das entrevistas iniciais, os objectivos são fornecidos num documento, mas não são discutidos ou negociados com as formandas. Por esta razão as ES só ficam a conhecer os objectivos com a leitura integral do documento entregue no início do estágio.

4.2.2. Funções da Educadora Cooperante no processo de Supervisão durante o Estágio em Educação de Infância

O quadro seguinte apresenta os resultados relativos a este tema.

Quadro nº 31: Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em Ed de Inf.

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Funções da EC durante o processo de supervisão no estágio em Ed. de Inf.	Papel da EC	Apoio por parte do EC	11	15
		Capacidade de apoio efectivo	4	
	Relação entre estagiária/EC	Relação profissional	4	9
		Relação pessoal	5	
	Concepção da ES sobre o tipo de relação que deve manter com a EC	Relação profissional	8	13
		Relação pessoal	5	
	Características ideais duma EC	Capacidade de ajuda	10	10
	Funções mais relevantes para a eficácia do processo supervisivo	Criação de uma boa relação com a ES	2	4
		Trabalho em equipa	2	
	Influência do EC no desenvolvimento pessoal e profissional da estagiário	A nível pessoal	2	10
		A nível profissional	8	

De acordo com o quadro nº 31, pode-se verificar que, das seis categorias deste tema, as ES mais uma vez dão grande ênfase ao papel da EC durante a prática pedagógica. Todas

as estagiárias são unânimes ao afirmar que as EC tiveram um papel muito importante durante toda a prática. Segundo elas:

“Ela teve sempre um papel importante, ou dúvidas que eu tivesse, eu pergunto-lhe, ela responde-me e ajuda-me sempre em tudo o que eu preciso e estou muito contente com isso, pronto.” (D1)

Sim, sim. Porque acho que ela é a base por assim dizer de tudo. É ela que nos vai transmitir todas as aprendizagens que ela fez ao longo do seu percurso.” (E2)

Sim. Porque ela acabou por ser um modelo, não é? Há alturas em que nos sentimos um bocado perdidas e não sabemos bem que caminho devemos seguir e não deixa de ser um apoio que nós temos ali, porque... a educadora cooperante foi muito importante, ajudou-me muito.” (F3)

Quanto à relação existente entre EC/ES, todas consideram que mantiveram uma boa relação tanto pessoal como profissional. Referem ainda que a relação existente entre EC/ES deve ser principalmente profissional, mas também é importante que a relação pessoal seja boa. Parece-nos que se a relação pessoal não existir, deve ser muito complicado manter uma boa relação profissional. No fundo estão interligadas. Uma das estagiárias refere o seguinte relativamente à relação existente entre EC/ES:

“Porque às vezes podemos nos sentir um bocado inseguras e pronto não é só profissional, se vierem ter connosco e vierem falar às vezes de coisas sem ser do estágio, mesmo da nossa vida, para nós nos podermos abrir um bocadinho mais e estabelecer uma relação de muito mais contacto afectivo. Porque acho que o importante é haver confiança e cooperação entre a estagiária e a educadora.” (D1)

Outra afirma que o mais importante é existir uma relação profissional, dizendo:

“Acima de tudo profissional. Claro que se houver uma relação pessoal boa, melhor.” (E2)

Por último há quem considere que a relação é essencialmente de professor/aluno:

“Acima de tudo uma relação de aprendiz, vá professor aluno, não é? Porque estamos a aprender. Acaba também por ser uma relação profissional porque trabalhamos as duas juntas. Essencialmente foi isso, claro que dar-mo-nos bem com a pessoa que trabalhamos é fantástico, não é?” (F3)

O tipo de relação será determinado também pelo tipo de professor conforme ele necessite, em determinados momentos do processo, de um apoio mais directivo ou mais colaborativo

4.2.3. Processo de Estágio e sua Supervisão

No quadro seguinte são apresentados os resultados deste tema.

Quadro nº 32: Processo de estágio e sua supervisão

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Processo de estagio e sua supervisão	Vivência da prática	Baixas expectativas iniciais da estagiária em relação à PP	4	80
		Elevadas expectativas iniciais da estagiária em relação à PP	5	
		Forma como decorreu o estágio	16	
		Aspectos mais importantes durante a prática	20	
		Aspectos facilitadores durante o estágio	13	
		Dificuldades sentidas	8	
		Importância da afetividade nas relações interpessoais	14	
	Situações de supervisão pré e pós observação	Frequência das reuniões	4	49
		Objectivos e vantagens das reuniões	9	
		Reflexão sobre a prática durante o processo supervisivo	6	
		Forma como a ES via e integrava as apreciações feitas pelos supervisores	23	
		Dificuldades sentidas durante o processo de supervisão	11	
	Situações de colaboração da estagiária	Intervenção da estagiária na sala de actividades	17	33
		Intervenção da estagiária na fase da planificação	5	
		Troca de informações entre as ES	11	

Observando o quadro nº 32, podemos verificar que as ES parecem ter tido muita facilidade em falar sobre a vivência da prática. Tal como foi referido anteriormente, esta recém-adquirida fluência sobre o tema, parece dever-se ao facto das ES estarem a terminar o seu processo de estágio. Com efeito, o estágio, além de permitir aos formandos uma primeira aproximação à prática profissional, possibilita o envolvimento experiencial e interactivo tanto com as crianças do grupo, como com toda a comunidade educativa.

Quanto às expectativas iniciais das ES relativamente à prática pedagógica, as estagiárias mostram opiniões diferentes. Das três estagiárias, uma tinha baixas expectativas devido ao bairro onde estava inserido o JI, outra tinha boas expectativas, uma vez que os professores da IF falavam muito bem do JI e a terceira tinha expectativas muito elevadas visto que já tinha trabalhado com MEM. Interessante verificar que a ES que tinha baixas expectativas, sentiu que *“o estágio correu melhor do que estava à espera”* (D1), a ES que tinha boas expectativas, estas *“corresponderam às que tinha”* (E2) e a que tinha expectativas muito altas, relata: *“Eu tinha expectativas e algumas bastante elevadas e algumas não corresponderam...para o meu estágio, eu estou a falar do meu estágio e houve coisas a que eu não consegui corresponder.”* (F3)

A prática pedagógica tem como função ajudar o formando a fazer um investimento no seu próprio processo de formação, apoiando-se no contexto real de trabalho. Todas as ES afirmam que o processo de estágio foi uma experiência muito positiva. Consideram que:

“foi uma experiência de grande aprendizagem” (D1, E2);

“foi pouco tempo de estágio” (D1);

“foi oportunidade de pôr em prática as bases teóricas que deram na IF” (E2);

“foi uma novidade trabalhar neste contexto sócio educativo.” (F3)

Como aspectos mais importantes durante a prática, as estagiárias citam:

“O trabalho no terreno”; (D1)

“Aprender o essencial durante a prática para exercer a profissão” (D1, E2);

“A relação que estabeleceu com as crianças e com a equipa do JI” (D1, E2, F3);

“As estruturas do JI.” (F3)

Durante o estágio, há aspectos que facilitam o desenvolvimento do processo de formação e há dificuldades que os formandos sentem para que esse processo se desenvolva da melhor forma.

Quanto aos aspectos mais facilitadores, as estagiárias citam:

- O apoio por parte da equipa do JI, afirmando, por exemplo: *“Acho que tudo se torna mais fácil quando temos o apoio de alguém.” (D1)*

- A relação que foi criando com as crianças ao longo do estágio, salientando que *“O que foi mais fácil foi a relação com as crianças que fui criando ao longo do tempo. Para mim foi o mais fácil.” (E2)*

- A possibilidade de realizar as actividades planeadas, como uma das estagiárias esclarece:

“Os aspectos mais facilitadores, ora bem, o facto de a educadora me dar total liberdade, pronto para eu fazer o que planeio, não é? para o grupo. A educadora sempre foi muito aberta às minhas sugestões e isso foi um aspecto facilitador porque o facto de podermos fazer, de pormos em prática aquilo que planeamos é bom.” (F3)

Apesar de as estagiárias fazerem menos referência às dificuldades sentidas do que aos aspectos facilitadores, cabe ainda ressaltar que apontam como principais dificuldades:

- A realização de actividades sem apoio de um profissional:

“Nas aulas de educação física, de ginástica ao princípio foram difíceis, porque não tinha a auxiliar comigo na sala e a educadora não podia estar comigo e então eu tinha que fazer duas sessões às quartas-feiras e estava sozinha com eles. Então ao princípio que eles ainda não me conheciam e estavam ali foi bastante difícil.” (D1)

-A inclusão de crianças com NEE, devido à formação teórica recebida pela IF não ser exequível na prática:

“Nos constrangedores, foi a inclusão, que na teoria é uma coisa que parece mais fácil do que aquilo que é porque eu tenho um menino autista na sala e não é fácil a inclusão, porque às vezes nós queremos incluir essa criança e ao incluir essa criança estamos a excluir os outros todos e acho que essa foi uma parte difícil. Porque durante o curso dizem-nos sim senhora, inclusão é uma coisa muito boa, sim, mas depois na prática vamos a ver e não tem nada a ver.” (E2)

- A dificuldade em gerir o grande grupo, uma vez que a referência das crianças é a educadora:

“A gestão do grande grupo, foi complicado. Só há pouco tempo é que a coisa está mais ou menos encaminhada, porque é um grupo que foi muito difícil de gerir.” (F3)

Dentro desta categoria, é necessário referir a importância das relações interpessoais. Durante a prática, os formandos devem criar laços afectivos pois parece ser um factor que promove a colaboração no trabalho e a ajuda, para que deste modo seja mais fácil o processo de estágio. As estagiárias consideram que é importante existir afectividade nas relações interpessoais, principalmente com as crianças. Também referem a importância das relações com os adultos com toda a equipa porque, se existirem boas relações, o trabalho torna-se muito mais agradável e além disso é necessário dar o exemplo às crianças. Com efeito, a educação é uma acção que se faz na interacção com os colegas e as crianças, como tal é essencial a integração dos estagiários no meio profissional e no seio de toda a comunidade escolar.

No fim do estágio, tentámos compreender de que forma foi feita a supervisão pelos EC. Todas as EC reúnem com as suas estagiárias pelo menos uma vez por semana, conversando diariamente para falar sobre como tinha decorrido o dia. Essas reuniões tinham diferentes objectivos conforme as EC e as ES. É apenas referido um objectivo comum às três estagiárias *“Análise semanal da intervenção educativa”*. Outros objectivos são mencionados, nomeadamente: a *“planificação da semana seguinte”* (D1, F3); *“avaliação das crianças; superação das dificuldades.”* (E2)

A reflexão não parece ser encarada como uma componente relevante, uma vez que as estagiárias não se pronunciam muito sobre a reflexão na prática pedagógica durante o processo de supervisão. A reflexão sobre a prática era pedida às estagiárias pela IF através dos tutores, devendo ser realizada semanalmente e registada nos diários de campo. No entanto, nas entrevistas, não existe grande referência por parte das ES à atitude reflexiva, durante o processo superviso. Sabemos que através da reflexão as estagiárias estão a contribuir para a sua própria auto formação. Sá Chaves (2004, p.11-17) ao falar do processo reflexivo refere:

“Segundo Donald Schön é na continuidade do processo reflexivo, em todas as suas modalidades e ocasiões integrantes do contínuo de formação, que reside o fulcro da própria formação.”

As opiniões das estagiárias divergem no sentido em que há quem considere que a IF ajudava no processo de reflexão, dizendo: *“sempre que sentíamos dificuldades para fazer uma boa reflexão pedíamos ajuda à tutora”* (D1); mas por outro lado há quem ache que: *“a IF não deu grande apoio na questão da reflexão, a EC é que fez com que eu reflectisse.”* (E2)

Durante o processo supervisivo, os supervisores (tutores, EC, professores da IF) faziam apreciações às estagiárias dando o feedback da prática pedagógica. Através do diálogo, o feedback dado às estagiárias é destacado como sendo de grande importância. As estagiárias são unânimes em concordar que essas apreciações eram feitas de forma construtiva, além de as considerarem extremamente importantes, pois só assim poderiam melhorar e reformular os pontos que eram necessários. A capacidade de dar sugestões é considerada uma das características que deve ter um supervisor (Mosher & Purpel, 1972).

Os estudos feitos por Blumberg (1980) sobre as percepções que os formandos têm da sua relação com os supervisores demonstram que os ES avaliam de forma positiva os supervisores que fazem afirmações, sugerem, criticam comentam e pedem informações e opiniões e de forma negativa aqueles que apresentam uma atitude passiva.

As estagiárias fazem ainda referência a algumas dificuldades sentidas durante o processo de supervisão. A maior dificuldade é citada por duas estagiárias referindo-se ao facto de serem observadas pela EC e pela tutora, enquanto está a realizar as actividades.

O EC tem duas funções que apesar de complementares são distintas: função de orientação e de avaliação. Este último aspecto pode constituir um problema para a qualidade e eficácia dos estagiários. Antigamente o conceito de supervisão tinha uma conotação diferente, estando muito ligado à inspecção e à avaliação. Este conceito foi-se modificando e hoje em dia já é mais utilizado no sentido de orientar a prática pedagógica. As estagiárias ainda têm uma representação errada da supervisão, considerando-a mais como um processo de avaliação e não como um instrumento de orientação e formação.

Segundo elas:

“Às vezes quando eu estava sozinha numa actividade ou no acolhimento, pronto, nós sabemos que estamos a ser avaliadas, às vezes temos aquela dificuldade de falar como deve ser, ou depois começamos a pensar, será que estou a dizer o correcto, será que estou a fazer bem e acho que, pronto é um bocado de pressão. Acho que é nessa altura que uma pessoa sente assim um bocadinho mais nervosa. Acho que me sentia nervosa quando sabia que estava sozinha e que ela estava ali, que a educadora estava ali ao canto a ver o que é que eu estava a fazer.” (D1)

“Os nervos. O facto de estarmos, eu falo por mim, o facto de eu estar a ser observada e avaliada...porque estou habituada e já estava habituada a ser avaliada e observada pela educadora. Mas o facto de estar lá a tutora, parece que tem um peso de uma forma gigante de eu agir. É que interfere com a forma de eu agir de uma maneira horrível.

Quando sou eu e a educadora e os meninos é uma coisa já tão normal e estamos sempre a trabalhar. É diferente, a educadora está a fazer uma coisa, eu estou a fazer outra e cada uma está ocupada. É assim, no fundo quando a tutora está lá, as coisas têm que funcionar da mesma maneira, mas é sempre diferente. É daquelas coisas que não sei se consigo explicar de uma forma muito explícita, mas a presença da tutora a mim faz-me muita confusão.” (F3)

Outra estagiária, fala da falta de tempo sentida para poder falar com a EC, visto ter o estatuto de trabalhadora estudante. A supervisão deve ser feita através do diálogo e da reflexão contribuindo desta forma para a articulação entre a teoria e a prática, ajudando ao crescimento profissional do estagiário. A estagiária refere:

“Foi ter pouco tempo para falar com a educadora cooperante, por causa do meu trabalho. Como sou trabalhadora estudante, raramente ficava de tarde no estágio e portanto tinha pouco tempo para conversar com a educadora.” (E2)

Relativamente às situações de colaboração da estagiária, a planificação das actividades surge como uma das funções principais, parecendo existir uma certa autonomia por parte da ES. Apesar disso as ES parecem dar mais ênfase à acção durante as actividades, do que à planificação, embora concordam que intervêm tanto na fase da planificação como na realização de actividades.

Quanto às planificações, as opiniões divergem um pouco quanto à forma de as fazer. Enquanto a D1, refere que *“Nas reuniões semanais eu trazia já as planificações calendarizadas e conversava com a educadora sobre o que se ia fazer, para a semana seguinte”*, a E2 relata:

“Falava com a educadora sobre as áreas que precisávamos mais de trabalhar naquela semana e depois planificava actividades em casa de acordo com isso, nas várias áreas. Eu dava as planificações das actividades à educadora, ela via se estava de encontro às necessidades das crianças.”

Por último a F3, cita:

“Eu fazia a planificação e depois acabávamos também por gerir um bocado o tempo. Havia coisas que a educadora queria trabalhar com eles, por isso fazíamos ajustes no que tínhamos programado para a semana. Havia coisas que se calhar, todas as coisas que eu planeei não se podiam realizar naquela semana, passavam para a próxima e o mesmo acontecia com as programações da educadora.”

Quanto à intervenção na sala de actividades, todas as ES afirmam que participavam em tudo. Tanto realizavam actividades em pequeno grupo, como pequeno grupo realizando actividades. Uma faz mais referência ao tipo de intervenção do que outras.

É expressiva, as vantagens de troca de experiências entre as ES. Nas entrevistas surgem referências à partilha de planificações e actividades entre as ES. No entanto, há a referir o depoimento da ES E2:

“Eu acho que o trabalho de equipa das estagiárias não foi tão bom quanto seria de esperar. O trabalho em equipa, foi bom, mas poderia ter sido melhor, podia ter havido mais relação...mais...Mas lá está eu também, o meu tempo é muito pouco. Eu senti isso, mas se calhar elas não sentiram.”

Parece-nos que para esta ES o factor tempo contribui para a inexistência dum trabalho cooperativo entre estagiárias.

4.2.4. Preparação profissional da ES no fim de curso de Ed de Inf.

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos a este tema

Quadro nº 33: Preparação profissional da ES no fim do curso de Ed de Inf.

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Preparação profissional da ES no fim do curso de Ed de Inf.	Percepções das estagiárias sobre os aspectos mais facilitadores e constrangedores para iniciar a vida profissional	Prática Pedagógica como elemento facilitador da vida profissional	14	64
		Receios de iniciar a vida profissional	26	
		Origem dos receios	15	
		Preparação para exercer a vida profissional	9	
	Características e funções mais relevantes para uma maior eficácia da actividade profissional	Características pessoais essenciais	13	20
		Aspectos mais relevantes	7	

Este tema foi realizado apenas nas entrevistas finais, ou seja no fim da PP com o intuito de conhecer as percepções que as ES têm para iniciar a sua vida profissional. É um tema muito focado pelas ES, apresentando um total de 84 UR. Através destes resultados, parece ser possível inferir que as ES já sentem uma certa necessidade/vontade de falar sobre a sua vida profissional, uma vez que está próximo o início da mesma.

Relativamente à prática pedagógica, as ES passam-nos a ideia que esta contribui de forma muito positiva e como um elemento facilitador para o início da vida profissional. Todas fazem referência à importância da PP. Segundo elas:

“Pronto, já tinha referido que sim, que é bastante importante, porque nos prepara logo para aquilo que nós temos que enfrentar na nossa vida profissional.” (D1)

“Sim, sim. Porque lá está, foi o culminar de todo o curso, foi pôr em prática tudo aquilo que nós aprendemos. Acho que sem isto, nós íamos um bocado, com mais receios para a vida profissional.” (E2).

“Porque acho que neste curso até sentirmos na pele e não termos prática no terreno, não temos noção do que é que é realmente a profissão. O que é que ela nos exige, tanto das coisas boas, como das coisas más, que em tudo há coisas más e coisas boas. Pronto e a prática é essencial.” (F3)

Todas as ES referem estar preparadas para iniciar a profissão de educadora de infância, mas, apesar disso consideram que têm receios. Esses receios são de vários tipos, nomeadamente: *“receio de ser uma grande responsabilidade (D1), de não ter ninguém para lhe dar sugestões (D1), de trabalhar sozinha (D1), receio de não ter a EC na sala (F3); receio de não saber por onde começar (D1); receio de não ser capaz de estabelecer uma relação afectiva com as crianças (D1); receio de gerir o grupo sozinha (D1, F3); receio de não ser capaz de improvisar à medida que as crianças vão falando (E2); receio de não ser capaz de estabelecer uma relação com os pais (F3); receio que as crianças se magoem (F3); receio de lidar com vidas complicadas das crianças (F3)*

Estes receios têm a sua origem:

- 1- Na insegurança, uma vez que as ES sentem que ainda não são autónomas, que precisam de ajuda;
- 2- Na falta de experiência, pois consideram que tiveram pouco tempo de estágio e que ainda têm muito para aprender;
- 3- Na falta de espontaneidade para agir no momento, devido a não ser capaz de tomar decisões rápidas quando acontece algo de imprevisto

É visível, pois, uma demonstração de receios face a tarefas ligadas à prática pedagógica. As ES confrontam-se com as dificuldades de aplicar os seus conhecimentos académicos num contexto concreto.

As estagiárias referem como características pessoais essenciais para uma maior eficácia da actividade profissional, ser aberta, ser espontânea, expressiva, dinâmica, afectuosa, paciente, dedicada, humilde e como funções mais relevantes, saber a teoria, saber avaliar as crianças, ter uma boa relação com elas, estar disponível e atenta às necessidades das mesmas, ver as coisas pelos olhos das crianças e ter profissionalismo.

Relativamente a este tema tanto as EC como as ES consideram a PP como um elemento facilitador da vida profissional. Confrontando os dados obtidos pelas EC e pelas ES podemos concluir que as EC consideram que as ES possuem bases suficientes para exercer a profissão e as ES consideram-se preparadas para iniciar a vida profissional. Apesar disso as ES falam muito mais dos receios que sentem relativamente ao início da sua vida profissional do que as EC referem dificuldades sentidas durante a prática. Algumas dessas dificuldades vão ao encontro dos receios sentidos pelas ES.

4.2.5. Sugestões para melhorar a Supervisão na Formação em Educação de Infância

No quadro seguinte são apresentados os dados relativos a este tema

Quadro nº 34: Sugestões para melhorar a supervisão na formação em Ed de Inf

Tema	Categoria	Subcategoria	Total UR p/SUB	Total UR p/ CAT
Sugestões para melhorar a S na formação em Ed de Inf.	Sugestões para melhorar a PP	Referentes à IF	18	22
		Tempo de estágio	4	
	Sugestões para melhorar a supervisão	Acompanhamento aos EC e ES	5	15
		Maior Supervisão aos EC	10	

Este tema, é aquele que apresenta um menor número de UR (22), ou seja 8,9% do total de percentagens das entrevistas finais às estagiárias.

Relativamente à IF, as ES citam algumas propostas de melhoria referentes à PP:

- 1- A necessidade de mais seminários entre os estágios,
- 2- A importância do PIMI, mas consideram que as sessões devem ser alteradas, uma vez que mesmo entre professores não há um consenso sobre a forma como se desenvolve um projecto
- 3- Um maior feedback por parte dos professores relativamente aos trabalhos realizados

- 4- Mais tempo de estágio

Quanto à supervisão, as ES nomeiam as seguintes sugestões de melhoria:

- 1- Maior acompanhamento aos EC, mais formação para exercerem o cargo e saberem quais as suas funções
- 2- Maior preparação, para os EC, que recebem estagiários
- 3- Existência de reuniões individuais e em grupo entre ES e tutoras
- 4- Existência de uma reunião de feedback entre tutora, EC e estagiária
- 5- Maior rigor na supervisão aos EC
- 6- Maior supervisão por parte da IF tanto a ES como a EC
- 7- Melhor selecção dos EC
- 8- Maior constância na supervisão por parte da IF
- 9- Maior diálogo entre a tutora e a EC

Nas entrevistas finais as ES continuam a considerar a importância de mais tempo de prática, fazendo uma maior referência a esse assunto. Nestas entrevistas, quando se referem às sugestões para melhorar a supervisão, além de falarem do acompanhamento aos EC também referem o acompanhamento aos ES e dão mais ênfase à supervisão feita aos EC por parte da IF, considerando-a insuficiente.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo do trabalho, desenvolvemos ideias resultantes de um investimento feito em formação de educadores, prática pedagógica, supervisão e desenvolvimento profissional.

Como foi referido anteriormente, o trabalho incide sobre as funções do Educador Cooperante no processo de supervisão durante o estágio da formação inicial em Educação de Infância.

Neste sentido, foi realizado um estudo de caso num jardim-de-infância cooperante numa instituição de formação entre os meses de Janeiro a Maio, no ano lectivo 2009/2010, meses esses correspondentes ao último estágio da licenciatura em Educação de Infância.

O primeiro objectivo do estudo visava caracterizar os objectivos e funções atribuídos e negociados pela instituição de formação com as educadoras cooperantes durante o processo de supervisão pedagógica.

A análise dos documentos mostra que a instituição de formação apresenta objectivos claros, coerentes e abrangentes, tanto para o curso de educação de infância como para a prática pedagógica. As funções atribuídas a todos os intervenientes da formação também se encontram bem definidas. Esta instituição de formação atribui como principais funções às educadoras cooperantes: *“fazer a articulação entre as duas instituições; enquadrar os formandos no contexto da prática; apoiar e acompanhar a acção educativa das estagiárias; problematizar e reflectir sobre a prática e tomada de decisões; fazer a avaliação do processo e dos resultados; trabalhar em equipa.”*

No entanto, os dados revelam uma fraca articulação entre a instituição de formação e a instituição cooperante. Segundo os documentos analisados, uma das funções do tutor da instituição de formação é *“gerir e regular os processos de articulação entre formandos e cooperantes.”* Tanto as entrevistas iniciais como as finais realizadas às EC evidenciam que os contactos com a IF foram quase inexistentes. Os únicos contactos existentes são realizados através da tutora e eventualmente com outros professores que dão apoio ao estágio. Assim sendo, os contactos entre as duas instituições dependem da forma de actuar da tutora da IF. Relativamente às ES pode-se concluir que as opiniões divergem. Enquanto nas entrevistas iniciais fazem maior referência à existência de contactos, nas entrevistas finais, já há quem considere que esses contactos deviam ter sido realizados de uma forma mais sistemática. Também se pode concluir que as EC e as ES consideram de extrema importância existir uma colaboração/cooperação mais estreita com a IF de forma a existir

uma reflexão conjunta e um maior acompanhamento durante a prática pedagógica. Como vimos no enquadramento teórico, a reforma das práticas deve passar por uma revisão das relações que se estabelecem entre IF e as IC. Com efeito, a articulação entre as instituições de formação e as instituições cooperantes é uma das problemáticas centrais da formação de professores, revelando-se, muitas vezes, a maior fragilidade de um programa de formação.

Pelos dados recolhidos quer através das entrevistas às EC e ES quer através dos registos das reuniões pré e pós observação, podemos concluir que tanto os objectivos do estágio como as funções dos educadores cooperantes são apresentados no início do estágio às EC e ES através dum documento, mas não são negociados nem discutidos em conjunto por todos os intervenientes do processo de formação. Neste sentido, é possível questionar o tipo de apropriação que as educadoras cooperantes fazem dessas funções, para cuja definição não contribuíram, uma vez que a ausência de negociação pode dar origem à co-existência de diferentes interpretações sobre as funções a desempenhar na supervisão da prática pedagógica. Por outro lado, esta ausência de discussão e negociação permite ainda questionar a perspectiva que a instituição de formação tem sobre os profissionais que com ela cooperam. Com efeito, se não há diálogo para a definição e clarificação das funções de supervisão dos educadores cooperantes, será que a instituição formação encara realmente estes profissionais como formadores de educadores, com a responsabilidade e autonomia profissional que a designação implica? Ou vê-los-á apenas como meros executantes de um programa de formação definido pela instituição do ensino superior e, portanto, exterior às escolas/jardins-de-infância e aos docentes que nelas exercem?

Como segundo objectivo, pretendíamos conhecer as concepções e práticas das educadoras cooperantes no processo de supervisão pedagógica durante o estágio de educação de infância.

Da análise dos dados recolhidos, pudemos caracterizar quais as principais concepções e práticas das educadoras cooperantes no processo de supervisão pedagógica durante o estágio de educação de infância. O EC surge como alguém experiente e indispensável no processo de formação. Como alguém que observa criticamente, que ajuda tanto na planificação como durante a acção, que dá sugestões de forma a solucionar problemas que já ocorreram ou que podem vir a surgir, que colabora na realização de actividades, que promove a reflexão crítica e que avalia. Torna-se claro que para o exercício destas funções, será necessário que o EC possua diversas competências no campo da supervisão.

Através dos dados obtidos, concluímos que os participantes no estudo são unânimes ao considerarem que através do processo de supervisão existe uma relação de influência nos

processos interactivos desenvolvidos, contribuindo de forma muito positiva para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, é possível perceber que as educadoras cooperantes consideram que a função de supervisão contribui quer para o seu desenvolvimento profissional, quer para o desenvolvimento da própria instituição cooperante, na medida em que a troca de experiências das educadoras cooperantes entre si e entre estas e as estagiárias cria processos de reflexão conjunta e de aprendizagem colectiva.

Nesta perspectiva, a supervisão pedagógica constitui uma experiência profissional proveitosa na medida em que permite práticas interactivas que, para além de socializadoras, se afirmam como contributos positivos na formação pedagógico-didáctica do professor e respectivo formando. Como vimos no enquadramento teórico, o professor vai aprendendo ao longo da vida e, para isso precisa do “outro”, que apoia, forma, colabora, questiona, crítica e reflecte com ele. Neste estudo, o “outro” surge como a EC/supervisora que se preocupa com a evolução formativa da formanda e que estimula o seu auto conhecimento e a reflexão sobre as práticas num ambiente promotor da construção e do desenvolvimento profissional.

A partir dos dados analisados também não se verificou nenhum cenário específico de supervisão, tal como os que são referidos por Alarcão e Tavares (2003), sobressaindo várias práticas supervisivas que poderíamos enquadrar em mais do que um cenário.

Verificámos também que durante o estágio existiu muito diálogo entre EC e ES. Como apontam os diversos autores anteriormente referidos, o *feedback* é uma componente fundamental para ajustar, reformular e melhorar a prática. Este *feedback* é realizado essencialmente pelo EC, uma vez que é a relação mais próxima e permanente do ES.

De realçar que o feedback mais utilizado nas reuniões pré e pós observação foi o “esclarecimento metodológico”. Tal facto indica-nos que o EC aparece como alguém que ajuda e apoia a ES no aprofundamento e clarificação do significado dos conceitos dando visibilidade teórica às descrições práticas.

Também podemos verificar que, em termos globais, o feedback correspondente ao apoio directo da Educadora Cooperante à estagiária é mais usado que o feedback para regulação e ajustamento do processo. Assim sendo, podemos concluir que as principais funções das EC durante o processo de supervisão foram: apoiar, ajudar, cooperar, sugerir, recomendar. As formas de questionamento que poderiam contribuir mais decisivamente para o desenvolvimento da capacidade reflexiva das estagiárias (o questionamento crítico,

o questionamento estimulador, o questionamento como pedido de esclarecimento) foram relativamente menos utilizadas.

Como terceiro objectivo, pretendíamos conhecer as concepções de supervisão pedagógica dos estudantes estagiários durante o estágio de Educação de Infância.

Da análise dos dados obtidos, pudemos perceber que a IF não promove, com as estagiárias, a discussão e análise das funções das EC. Apesar disso, as ES vêem o EC como alguém que deve ter determinadas características/qualidades, que vão ao encontro das referidas na literatura exposta no primeiro capítulo.

De salientar que, enquanto nas entrevistas iniciais, as ES referem sobretudo características pessoais do supervisor (responsabilidade, segurança, sinceridade, exigência, espírito crítico capacidade de diálogo e partilha), nas entrevistas finais praticamente não referem essas características, mencionando apenas a capacidade de ajuda. Esta constatação parece reveladora da evolução das preocupações das estagiárias durante o processo de estágio: no início, preocupam-se essencialmente com a pessoa da educadora cooperante e com a forma como podem estabelecer relação com ela, enquanto no final todas as suas preocupações estão centradas na prática pedagógica com as crianças e no contributo que a educadora pode dar para o desempenho em situação. Esta evolução demonstra, de algum modo, o percurso que as estagiárias fazem durante o último estágio da formação inicial, um percurso que as afasta da situação de estudantes e progressivamente as direcciona para o desempenho profissional.

Em todo o caso, é de realçar que, tanto nas entrevistas iniciais como finais, as estagiárias dão grande ênfase às relações interpessoais durante o processo de supervisão, considerando primordial manter uma relação profissional com a educadora cooperante, mas referem que o processo será tanto mais positivo se existir também uma relação pessoal. A criação de laços afectivos é um factor que promove a ajuda e o trabalho em equipa.

O trabalho em equipa foi um dos aspectos mais mencionados neste processo de supervisão tanto por EC como por ES, referindo que contribuiu de uma forma muito positiva para o desenvolvimento de todos os intervenientes. Desta forma, podemos afirmar que as EC participantes neste estudo promovem dinâmicas de trabalho colaborativo entre si e com as estagiárias e que essas dinâmicas são muito valorizadas por estas últimas.

Podemos ainda concluir que as ES vêem o EC como alguém que ajuda e apoia em todas as fases do processo de supervisão, reconhecendo a sua influência nas aprendizagens que efectuaram ao longo do seu estágio.

O quarto objectivo visava compreender a percepção que os estagiários têm sobre o contributo da supervisão pedagógica da educadora cooperante durante a sua prática pedagógica.

As opiniões das estagiárias são coincidentes quanto à valorização e apreciação que fazem das funções de supervisão que as educadoras cooperantes desempenham no processo de formação da prática, uma vez que consideram contribuir de forma muito positiva para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Através dos dados analisados, também podemos concluir que as ES dão grande importância ao *feedback* dado pelas EC e pela tutora. Apesar de serem unânimes em afirmar que essas apreciações eram feitas de forma construtiva e contribuía para a melhoria das suas práticas, referem como dificuldades sentidas o facto de serem observadas, fazendo-se sentir o peso da avaliação.

Com efeito, o EC tem duas funções que apesar de complementares são distintas: orientação e de avaliação. Este último aspecto pode constituir um problema, se não for bem gerido pelas supervisoras, uma vez que pode levar a que os estagiários percepcionem a supervisão como um processo de avaliação/classificação e não como um instrumento de orientação e formação, não considerando a componente formativa da avaliação. Assim, parece-nos importante ajudar os estagiários a equacionar a avaliação como forma de monitorizar a sua própria evolução, como oportunidade de obter *feedback* e reflectir sobre as práticas, como um espaço renovado de emancipação e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar de, nas entrevistas, as ES não fazerem grande referência à reflexão durante o processo de supervisão e de, através dos dados recolhidos nas reuniões pré e pós observação, podermos observar que o *feedback* crítico não foi o mais utilizado pelas EC para fomentar uma atitude reflexiva nas ES durante as suas práticas, é possível verificar que, durante as reuniões, EC e ES procuravam soluções para as situações práticas através da reflexão e supervisão reflexiva, partilhando experiências e tentando em conjunto chegar à resolução de dificuldades que foram surgindo ao longo da prática. Este tipo de análise conjunta dos problemas constitui já uma forma de reflexão, ainda que incipiente. Mas, se é por meio da reflexão, que as estagiárias se tornam mais conscientes da sua prática e dos conhecimentos que ela mobiliza e parece-nos importante uma maior incidência em processos reflexivos mais elaborados, capazes de se constituírem como promotores da melhoria da qualidade educativa.

Por outro lado, a análise das reuniões pré e pós observação permite compreender que as educadoras cooperantes são as principais mediadoras entre as abordagens teóricas realizadas na instituição de formação e a prática pedagógica, porque são elas que mostram às estagiárias a forma como devem mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos para o planeamento e resolução de situações em sala de aula.

Com efeito, apesar de, na análise documental se poder chegar à conclusão que o curso está organizado de forma a promover uma articulação entre a teoria e a prática (definindo funções de acompanhamento do estágio tanto para o tutor como para os professores das áreas específicas) e de, nas entrevistas, as estagiárias valorizarem as componentes teórico-práticas do curso (nomeadamente os seminários interdisciplinares sobre trabalho de projecto), os registos das reuniões pré e pós observação tornam visível o papel fundamental que as educadoras cooperantes desempenham na articulação entre teoria e prática.

As estagiárias consideram ainda que existem algumas lacunas na abordagem teórica de certos temas, principalmente a nível da Psicologia e da Pedagogia, lacunas estas que vão interferir negativamente na componente prática. Uma das lacunas mais referidas diz respeito à abordagem teórico-prática da gestão de conflitos entre as crianças.

Nas entrevistas finais, as estagiárias apontam de novo algumas limitações no relacionamento dessas duas componentes de formação. Além disso, através dos resultados das reuniões pré e pós observação podemos concluir que as ES têm uma certa dificuldade em aplicar os seus conhecimentos académicos no contexto da prática pedagógica, uma vez que, como vimos antes o esclarecimento metodológico aparece neste processo de supervisão como clarificação de conceitos teóricos relativamente à prática e foi o tipo de feedback mais utilizado pelas educadoras cooperantes.

Por fim, como quinto objectivo, pretendíamos propor sugestões para melhorar a supervisão pedagógica na formação em Educação de Infância, partir dos resultados do estudo. Tanto EC como ES fazem sugestões para melhorar a supervisão pedagógica na educação de infância, referindo como principais:

- Maior acompanhamento e formação aos EC por parte da IF, para desta forma poderem realizar o processo de supervisão com maior eficácia.
- Criação de mais espaços de diálogo e reflexão entre a IF e as diversas IC.
- Mais reuniões entre tutores, EC e ES.

Relativamente à prática pedagógica, as ES também consideram importante:

- Mais tempo de estágio.

- Maior diálogo entre todos os intervenientes, promovendo-se a reflexão relativamente ao trabalho de projecto, para que exista um consenso sobre a forma como desenvolvê-lo.

Tendo em conta os resultados gerais deste estudo, parece-nos que o problema central é a articulação entre as instituições de formação e as instituições cooperantes, pelo que consideramos fundamental uma maior e mais profunda articulação e cooperação entre estas duas instituições e respectivos profissionais. Com efeito, essa articulação permitiria:

- Melhor preparação dos estágios, implicando a colaboração de todos os intervenientes na definição clara do que se entende por supervisão, o que facilitaria a assumpção das funções de cada um nesse processo e a colaboração entre todos;
- Maior aprofundamento da metodologia de trabalho de projecto, uma vez que se espera que os EC apoiem os estagiários neste processo, quando muitos nunca tiveram formação nesta área;
- Maior ênfase à pesquisa e reflexão, envolvendo todos os intervenientes em projectos comuns e partilhados entre as duas instituições, o que permitiria uma mais eficaz relação teoria/prática.

Por outro lado, as questões levantadas pelas educadoras participantes no estudo mostram também a necessidade de comunicação entre os profissionais que participam como cooperantes nos estágios de formação inicial, pelo que sugerimos ainda:

- A criação de uma rede de instituições cooperantes que favorecesse momentos de encontro entre EC para partilharem dilemas e situações que encontraram durante o processo supervisivo e construírem, em comum, soluções criativas e pertinentes.

Limitações do Estudo:

O trabalho do investigador é um trabalho muito solitário requerendo autonomia e persistência. Ainda que certas do desafio que representa um projecto como um estudo de caso, depararam-se algumas limitações que passamos a sintetizar.

Em primeiro lugar, tal como referimos, trata-se de um estudo caso que, por definição, não possibilita a generalização dos resultados.

Uma das limitações do estudo relaciona-se com o factor tempo, uma vez que incidimos sobre o último ano de Licenciatura em Educação de Infância e só foi possível realizar as entrevistas e gravar as reuniões pré e pós observação durante os quatro meses em que as estagiárias realizaram o estágio.

Outra das limitações prende-se com o facto de a investigadora não ter oportunidade de fazer observação directa aos educadores cooperantes e respectivos estagiários, uma vez que

tinha um grupo de crianças a cargo. Através da observação directa poderia ter existido uma maior aproximação da realidade, além de que a confrontação desses dados com os das entrevistas e reuniões pré e pós observação teria permitido um outro nível de triangulação da informação.

Futuras linhas de investigação:

Este trabalho representou um pequeno contributo para a compreensão de uma problemática que, pela sua pertinência, complexidade e actualidade, julgamos fazer todo o sentido continuar a investigar e a reflectir, com vista a um maior aprofundamento ou à exploração de novas ideias.

Neste estudo, procurámos reflectir sobre algumas questões, tendo sempre presente que a área da supervisão nunca se esgota e tem muitas particularidades que precisam de ser estudadas. Neste sentido, deixamo-lo em aberto a outros olhares e interpretações que, completando ou dando-lhe outra direcção, lhe acrescentarão com certeza uma mais-valia.

Pensamos que, no futuro, seria interessante fazer um estudo mais extenso quanto ao número de participantes, alargando-o a outras instituições cooperantes, no sentido de compreender convergências e divergências sobre a supervisão pedagógica na formação inicial.

A constatação da falta de formação em supervisão das docentes inquiridas leva-nos ainda a considerar pertinente o estudo das necessidades de formação das educadoras cooperantes ao nível da supervisão, bem como o estudo da influência da formação em supervisão na orientação de estágios pelas educadoras cooperantes.

Também seria importante, na nossa perspectiva, a realização de um estudo semelhante, mas direccionado para os novos cursos (2º ciclo de formação), de forma a compreender as modificações que ocorreram (se ocorreram) a nível das concepções e práticas da supervisão pedagógica, na formação inicial de educadores de infância.

Referências Bibliográficas:

ALARCÃO, I. (1992, Org.). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDINE 1, 1992, 5-22.

ALARCÃO, I. (1995, Org.). Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Aveiro: CIDINE.

ALARCÃO et al (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje. Documento de trabalho do CRUP.

ALARCÃO, I. (2000, Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I & ROLDÃO, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, I & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. & Sá Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In: J. Tavares (Ed.). *Para intervir em Educação: Contributos dos Colóquios CIDINE*. Aveiro: CIDINE.

ALARCÃO, I. (2007). Conferências Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 3 de Maio de 2007. *Revista de Ciências da Educação* n.º 8, Jan/Abr 09 ISSN 1646-4990.

ALARCÃO, I., LEITÃO, A. e ROLDÃO. M. C. Prática Pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Vol 1, nº3, p.2-29, Dezembro 2009.

BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELL, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- CAMPOS, B.P. (Org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- CAMPOS, B.P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B.P. (Org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, M.J. (1997). *Para a História da Educação em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEWEY, J.(1989). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- ESTRELA, A. (1991). Dos modelos de formação de professores por competências ao projecto Foco. In A. Estrela et al., *Formação de professores por competências - Projecto Foco: Uma experiência de formação contínua* (pp11-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, A. (1994, 4ª edição). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FERNENDES, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- FLORES, J.(1994). *Análisis de dados cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- FORMOSINHO, João (2001) A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, nº1, 37-54.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- GALVEIAS, F. (2008). Prática Pedagógica: cenário de formação profissional. *Interacções*, 8, 6-17. Consultado em Janeiro de 2011 em <http://www.eses.pt/interacções>.

- GARCIA, M.C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- LOPES, A. e PEREIRA, F. (2004). Educação em Debate, Ano 26, V.2 – Nº48 -2004.
- LUCKE e ANDRÉ (2007). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- MOREIRA, M.A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In: Vieira, F., M.A Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (Org.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Supervisão e da Pedagogia*. (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedago.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância. IN: *Inovação*, 10, nº 1: 89-109.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), (2002b). *A supervisão na Formação de Professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002c). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 4: 42-68.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- PERRENOUD, P. (2001a). *Formação de Professores: da Qualidade dos Modelos aos Modelos para a Qualidade*. Revista Aprender. Revista da Escola Superior de Portalegre.
- PONTE, J. P., JANUÁRIO, C., FERREIRA, I. C., & CRUZ, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), para a formação de professores. (Consultado em Novembro 2010)
- [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-ponte-ect\(crup\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-ponte-ect(crup).doc)

- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- REIS, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. In Collecção situações de formação. Aveiro, Programa de supervisão, acompanhamento e avaliação do período probatório de professores: Universidade de Aveiro.
- RIBEIRO, A. C. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2001). A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B.P. (Org.). *A Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- ROLDÃO, M.C. (2006). Professores para Quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, nº2: 95 -120. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. C. (2008). Formação de Professores, Currículo, Supervisão. *Org textos seleccionados ESE Lisboa*. Lisboa: ESE Lisboa.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Escola Superior de Santarém.
- SÁ CHAVES, I. (2004). *Supervisão Pedagógica. Org, textos seleccionados*. Lisboa: ESE Lisboa.
- SCHÖN, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord). *Os Professores e a sua Formação* (7ª edição). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- STAKE, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária”: O conceito de “Scaffolding” (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2, 7-24.
- VASCONCELOS, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de sustentação e “andaimeação” definidas por supervisores e supervisandas. *Revista de Educação (Faculdade de Ciências)*, vol XV, nº2: 5-25.

- VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. (I. P: Lisboa, Ed) Lisboa: Colibri.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- VIEIRA, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Brasil: Artmed.
- ZABALZA, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. Em A. Nóvoa (Org). *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. (1995). Novos Caminhos para o Practium: Uma Perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa (coord). *Os Professores e a sua Formação*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teachers. A reflexive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YIN, R. (1994). *Case study research – Design and methods* (2ª ed.). London: Sage Publications
- YIN, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de Maio – Extingue as Escolas Normais de Educadores de Infância e as Escolas do Magistério Primário, definindo o início do funcionamento das Escolas Superiores de Educação (ESE).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro -Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro – Lei da Autonomia Científica e Pedagógica do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Define o ordenamento jurídico da formação, tentando criar uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos existentes no sistema.

Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – Define o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, prevendo que a sua regulamentação venha a ser feita a curto prazo.

Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – Define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores.

Lei n.º 5/97 – Define o Ordenamento Jurídico da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril - Cria explicitamente a área de formação especializada de Supervisão e Formação Pedagógica de Formadores Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

Despacho n.º 5220/95 de 4 de Agosto – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Decreto-lei n.º 115/97, de 18 de Setembro – Altera a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Bases do Sistema Educativo).

Despacho conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro – Define o Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de Agosto – Define os Perfis Gerais de Competências para a Docência.

Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de Agosto – Define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro - Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 15, de 19 de Janeiro de 2007-Sétima alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro – Aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/ 2010, de 23 de Junho - Realiza o acordo de Princípios do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância.

Deliberação nº 515/2002 (D.R. de 03.04.2002, 2ª série). Recomendações sobre a componente de prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Funções da Educadora Cooperante
no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Supervisão em Educação.**

ANEXOS

Isabel Dias de Almeida Sousa Guedes

Lisboa, 2011



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Funções da Educadora Cooperante
no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Supervisão em Educação.**

ANEXOS

Sob a Orientação de: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Isabel Dias de Almeida Sousa Guedes

Lisboa, 2011

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Grelha da Análise Documental	1
Anexo 2 - Guião da Entrevista Inicial às Educadoras Cooperantes	25
Anexo 3 - Guião da Entrevista Final às Educadoras Cooperantes	29
Anexo 4 - Guião da Entrevista Inicial às Estagiárias	31
Anexo 5 - Guião da Entrevista Final às Estagiárias	37
Anexo 6 - Exemplos de Protocolo de Entrevistas	41
Anexo 7 - Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas	81
Anexo 8 - Exemplos de Protocolos de Reuniões Pré e Pós Observação EC/ES.....	125
Anexo 9 - Grelha de Análise das Reuniões Pré e Pós Observação	173
Anexo 10 - Quadro dos Resultados da Análise das Reuniões Pré e Pós Observação	227

ANEXO 1

GRELHA DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Grelha de análise documental de documentos referentes aos Objectivos e Finalidades da Instituição de Formação; aos Objectivos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância; à Avaliação dos Formandos da Licenciatura em Educação de Infância; ao Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância; Objectivos e Avaliação da Disciplina de Intervenção Educativa; Papel e Funções dos Intervenientes na Formação.

(Com base numa grelha de Katz e Rath (1985), In: Marcelo-García, 1999, pp. 78-79)

Fonte: Relatório de Auto – Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação de Infância

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
Finalidades da instituição de formação	Clareza	A instituição tem finalidades claramente explicitadas	Sim, porque a instituição pretende “Formar professores e outros agentes educativos com elevado nível de preparação.” (nº2 do artº1, pg14)		
	Coerência	As finalidades são coerentes com a função social da instituição (formação)	As finalidades são coerentes, na medida em que a instituição de formação tem como finalidade “Formar professores e outros agentes educativos” e visa a “formação humana, cultural, científica e técnica de todos os seus membros.” (nº2 do artº1, pg14)		
		As finalidades articulam-se com as necessidades sociais da comunidade	As finalidades articulam-se com as necessidades sociais da comunidade, uma vez que a instituição de formação pretende a: “Prestação de serviços à comunidade: desenvolvimento de projectos de formação e reconversão de agentes educativos.” (nº2 do artº1, pg14)		
	Abrangência	As finalidades incluem a investigação	As finalidades incluem a investigação, visto que uma das finalidades da Instituição de Formação é a: “Realização de actividades de pesquisa e investigação.” (nº2 do artº1, pg14)		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
			No relatório de Auto-avaliação refere também que: "A investigação constitui uma dimensão fundamental no processo de formação inicial, contínua e especializada de educadores e professores dos vários níveis educativos." (pg51)		
		As finalidades incluem a inovação educativa	Sim, porque o artº2 dos Estatutos refere que a instituição deve ..."Assegurar as condições necessárias para uma atitude de permanente inovação pedagógica." (artº2, pg15)		
		As finalidades incluem o apoio às escolas	As finalidades são explícitas uma vez que incluem a: "Prestação de serviços à comunidade: desenvolvimento de projectos de formação e reconversão de agentes educativos; intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras..." (nº2 do artº1, pg14)		
Princípios curriculares	Orientações Conceptuais	Existe definição do modelo de professor/educador que se pretende formar		Está parcialmente explícito, na medida em que a instituição apenas refere: "A formação de professores e outros agentes educativos com elevado nível de preparação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional." Não explicita exactamente o perfil de saída do profissional a formar (nº 2 do artº1, pg14)	
		Existe definição do modelo de formação pelo qual se opta			A Instituição de Formação não refere nos documentos nenhum modelo de formação; apenas refere que é da competência de

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
					cada departamento: “Promover a produção, o desenvolvimento e a difusão do conhecimento bem como a formação de profissionais de educação nos respectivos domínios de acção.” (artº31 Competências dos departamentos)

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
Objectivos do curso	Clareza	Os objectivos são claramente expressos	Sim, na medida em que o primeiro objectivo refere: “Desenvolver capacidades de acordo com os Perfis de competência geral e específica do Educador de Infância.” (pg120)		
	Coerência	Os objectivos são coerentes em relação à realidade social actual	Sim, uma vez que o 5º objectivo pretende: “Favorecer a construção do papel profissional de educação como interveniente no processo dinâmico das mudanças reais na sociedade a nível cultural, étnico, social, na assunção clara de uma perspectiva sistémica que favoreça a integração do sucesso escolar no sucesso da pessoa da criança e do educador, num quadro de aprendizagem ao longo da vida cuja qualidade se pretende melhorar.” (pg121)		
		Os objectivos são coerentes em relação à função social dos profissionais em	Sim, na medida em que o 6º objectivo menciona: “Fomentar a representação da política educativa enquanto eixo que mobiliza as preocupações da formação humana e garanta o direito à diferença, ao		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
		formação	desenvolvimento educacional, sem rupturas nem exclusões e que promova a intervenção crítica do cidadão, consciente da sua co-responsabilidade pessoal, profissional e social.” (pg121)		
	Abrangência	Os objectivos incluem a investigação	Sim, visto que o 4º objectivo cita: “Estimular a investigação educacional como meio de incentivar a atitude questionante e a aquisição de competências para problematizar, pesquisar, tratar e interpretar fenómenos educacionais, numa perspectiva integradora de formação e inovação.” (pg121)		
		Os objectivos promovem a actualização científica, pedagógica e tecnológica	Sim, na medida em que um dos objectivos refere:” Promover a actualização científica, pedagógica e tecnológica, através de conteúdos e metodologias que constituam uma atitude discernente no processo de globalização. Integrar o recurso à documentação e à participação de alunos e professores em acções de carácter investigativo extra-curriculares para ampliar a discussão e formação nos domínios conceptual e técnico que concorrem para a realização de aprendizagens significativas.” (pg121)		
		Os objectivos do curso abrangem a prática pedagógica e referem a articulação entre esta e o plano de estudos	Sim, uma vez que o 2º objectivo consiste em: “Integrar as orientações curriculares do curso e os planos de estudo numa gestão científico e pedagógica que estimule a articulação entre a sustentação metacognitiva e a prática reflexiva, integradas no próprio projecto de desenvolvimento pessoal e profissional que		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
			atribui à auto-avaliação a à hetero-avaliação o dinamismo regulador de auto-conhecimento e auto-valorização.” (pg120).		
Organização do Curso	Relação entre a teoria e a prática	O curso encontra-se organizado de forma a existir articulação entre a teoria e a prática	Sim na medida em que o documento refere uma conjugação e sentido biunívoco da relação teórico-prática:”Reconhecendo que se fundamentam em legitimidades de diferente natureza as componentes teórico e práticas são valorizadas como fazendo parte de um todo conceptual e metodológico presente nas várias abordagens dando um contributo indispensável à riqueza do saber.” (pg119)		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
Princípios curriculares	Orientações Conceptuais	Existe definição do modelo de professor/educador que se pretende formar		Está parcialmente explícito, na medida em que os objectivos do curso apenas referem que:” O formando tem que desenvolver capacidades de acordo com os perfis de competência geral e específico do educador de infância. Assim, tanto o conteúdo dos programas, como as metodologias, são perspectivados para a flexibilização da resposta às realidades educativas. Observar, caracterizar, problematizar, intervir, avaliar, inovar, constituem vectores de formação centrados na pessoa e	

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
				construção do próprio saber.” (pg120)	
		Existe definição do modelo de formação pelo qual se opta	Sim, uma vez que a Licenciatura em Educação de Infância “considera o futuro educador, como sujeito fundamental do seu próprio saber, entendendo-se a formação inicial como a primeira etapa de um processo formativo que se desenvolve ao longo da vida. A instituição pretende por isso incutir nos alunos o desejo e a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, de uma formação ao longo da vida, como factores de actualização permanente e de capacidade de resposta aos novos desafios que se colocam aos educadores de infância do futuro.” (pg119) O Plano de estudos refere também que na organização do currículo do curso, os conteúdos disciplinares tendem a perspectivar-se para a formação de educadores da infância tendo em conta o desenvolvimento integral do formando enquanto pessoa e, simultaneamente, enquanto futuro profissional. Assim há uma aposta no futuro desenvolvimento progressivo de competências atitudinais, científicas e profissionais.” (pg121)		
	Articulação entre componentes formativas	Existe definição da relação teoria/prática que se pretende	É explícito na medida em que a escola, pretende: “Definir princípios científicos - pedagógicos e garantir a organização e supervisão da prática pedagógica dos cursos no seu âmbito, em colaboração com as áreas científicas.” (art.º 31- Competências dos departamentos)		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
		Existe definição da relação entre as diferentes áreas disciplinares	É explícita a articulação entre as diferentes áreas disciplinares, uma vez que “se tem vindo a incrementar abordagens interdisciplinares e transversais de determinados conteúdos, bem como actividades integradoras com a participação de áreas científicas, baseadas na realização de um trabalho de equipa na partilha de experiências científico/pedagógicas entre docentes.” (pg122)		
		Existe definição da relação entre as diferentes áreas disciplinares e a investigação	É explícita, uma vez que “para além das actividades de índole investigativa conduzidas por professores de diversas disciplinas, existe uma disciplina semestral, no 4º ano, de Introdução à Investigação em Educação, na qual os formandos são iniciados na prática da investigação educacional, sendo motivados para um trabalho exploratório contextualizado de decisão sobre um problema a investigar, sobre os métodos mais adequados de recolha de dados e seu respectivo tratamento. Os formandos são iniciados e incentivados a produzir um relatório sobre o percurso investigativo.” (pg150)		
		Existe relação da definição entre as diferentes áreas científicas e metodológicas	É explícita na medida em que existe uma disciplina que integra e dinamiza, em abordagens multidisciplinares e transversais, os contributos teóricos e práticos das diferentes áreas científicas e metodológicas para a vivência prática das situações educativas.		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
Avaliação dos formandos	Regime de Avaliação	Existe definição da modalidade de avaliação	Sim, uma vez que é referido no regulamento de avaliação e frequência dos cursos de Formação Inicial, que a modalidade de avaliação é a contínua.” (pg159)		
		Prevêm-se avaliações suplementares	Sim, visto que é referido no regulamento de avaliação e frequência dos cursos de Formação Inicial, que se prevêm “avaliações suplementares apenas nos casos consignados no mesmo regime no regime de Frequência e Avaliação, as quais decorrem nos finais de semestre (época de recurso), início do ano lectivo (época especial) e em Dezembro (época extraordinária). As avaliações suplementares não se aplicam, nem às actividades de iniciação profissional, nem ao estágio.” (pg159)		
		O regime de avaliação contempla princípios fundamentais	Sim, o regime de avaliação contínua tem os seguintes princípios fundamentais: “A obrigatoriedade de frequência de 2/3 das aulas dadas; o recurso a instrumentos de avaliação diversificados; a obrigatoriedade de classificação de frequência; a possibilidade de realização de prova de avaliação suplementar caso a classificação de frequência não seja positiva”. (pg159)		
		O regime de avaliação contempla os trabalhadores estudantes	Sim, na medida em que:”Para os trabalhadores estudantes, que não têm obrigatoriedade de frequência, o professor deverá programar, em conjunto com os alunos nessa situação, um plano de acompanhamento que substitua a falta dessas aulas. Este regime também prevê eu para estes alunos sejam solicitados mais produtos de avaliação do que aqueles que		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
			são solicitados aos alunos de regime normal. (pág159-160)		
		O regime de avaliação contínua é valorizado	Sim, o documento faz a seguinte referência: “Salienta o valor do regime de avaliação contínua no processo formativo que integra a auto e hetero avaliação...” (pg161)		
	Critérios de avaliação	Os critérios e instrumentos de avaliação são claros	Sim, é referido no documento que: “ Os trabalhos individuais ou de grupo, assim como os testes constituem os principais critérios e instrumentos de avaliação, desenvolvidos pelos docentes deste curso. As apresentações orais, os relatórios, as fichas de leitura e de síntese, bem como as actividades de pesquisa são igualmente referidas com frequência no processo de avaliação dos alunos. São igualmente valorizados os dossiers temáticos, os trabalhos de investigação (disciplinares e inter-disciplinares), os projectos e construção de materiais pedagógicos. Também é referido que além da participação das aulas e da assiduidade o processo de avaliação, considera vários outros critérios entre os quais convém: criatividade, interesse, dinamismo, conhecimento, domínio das matérias dadas, progresso individual, capacidade de auto avaliação.” (pg160)		
		Os critérios de avaliação e as metodologias são dadas a conhecer aos	Sim, na medida em que o documento refere: “As metodologias e os critérios de avaliação das diferentes disciplinas são dados a conhecer aos alunos no momento de apresentação de cada disciplina, aquando da		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
		alunos	explicitação/negociação dos programas e das tarefas de ensino e aprendizagem. Os alunos são também informados dos critérios de avaliação para cada trabalho...” (pg160)		
		As metodologias e critérios de avaliação das diferentes disciplinas são negociados com os formandos	Sim, uma vez que o documento refere: “Os alunos são informados dos critérios de avaliação para cada trabalho, pedindo-se o seu contributo na negociação, explicitação e operacionalização dos mesmos.” (pg160)		

Fonte: Plano de Estudos da Licenciatura em Educação de Infância (estrutura curricular que consta da Portaria 1023/2000 de 25 de Outubro)

Parâmetros de análise	CrITÉRIOS de análise	Indicadores	ExplicÍtos	Parcialmente ExplicÍtos	Não ExplicÍtos
Plano curricular	Abrangência das Componentes de formação	1-O plano integra disciplinas relativas à Formação Educacional Geral	Fundamentos da Pedagogia Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II Organização e Desenvolvimento Curricular Atendimento à Primeira Infância Gestão e Produção de Recursos Educativos Psicologia Educacional Administração e Gestão Educativa Currículos e Modelos Curriculares em Educação de Infância		
		2-O plano integra Formação Disciplinar	Língua Portuguesa I Fundamentos da Matemática Expressões e Desenvolvimento I Educação Física Língua Estrangeira Introdução às Ciências da Natureza Expressões e Desenvolvimento II Desenvolvimento de Linguagem I Desenvolvimento de Linguagem II Biologia do Desenvolvimento		
		3-O plano integra disciplinas relativas a Didáticas Específicas	Computadores em Educação Educação Física no Jardim de Infância Educação Matemática Abordagens Científicas do Conhecimento do Mundo Oficina de Expressões I Primeiros Socorros Literatura para a Infância Actividades e Materiais de Matemática no Jardim de Infância Saúde Infantil Educação para o Ambiente		
		4-O plano integra disciplinas de formação Cultural	Sociedade e Cultura Sociologia da Educação Seminário: Manifestações Culturais		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
		Social e Ética	Contemporâneas Suplementar: Ética e Deontologia Profissional		
		5-O plano integra disciplinas de Formação em Metodologias em Investigação	Introdução à Investigação em Educação		
		6-O plano integra disciplinas de Iniciação à Prática Profissional	Intervenção Educativa I Intervenção Educativa II e Seminário Intervenção Educativa III Projecto Interdisciplinar Intervenção Educativa IV Necessidades Educativas Especiais Suplementar: Avaliação da Qualidade nos Currículos de Educação de Infância Seminário de Reflexão		
Calendarização	Duração das Unidades Curriculares	O plano integra disciplinas anuais e semestrais	1º Ano – 4 anuais 7 semestrais 2º Ano – 5 anuais 7 semestrais 3º Ano – 2 anuais e 10 semestrais 4º Ano – 3 anuais e 3 semestrais		
		O plano dá-nos uma visão das unidades curriculares com maior carga horária	1º Ano: Expressões e Desenvolvimento I – 135H Intervenção Educativa I – 90H 2º Ano: Expressões e Desenvolvimento II – 135H Intervenção Educativa II - 120H 3º Ano: Intervenção Educativa III – 150H 4º Ano: Intervenção Educativa IV – 300H Projecto Interdisciplinar – 225H		
		A prática pedagógica é sempre uma unidade curricular anual	Sim O Plano de Estudos mostra-nos que todos os anos existe a disciplina de Intervenção Educativa e que a carga horária vai aumentando.		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
	Organização da Prática Profissional ao longo do Curso	A prática pedagógica existe ao longo de todo o curso	Sim, uma vez que a unidade curricular de Intervenção Educativa “...decorre ao longo do curso com carga horária crescente” (pg117)		
		A prática pedagógica é organizada de forma sequenciada	Sim, porque a carga horária vai aumentando à medida que os anos vão passando e os objectivos da disciplina vão-se tornando cada ano, mais complexos.		

Fonte: Programa relativo à prática profissional (Disciplina de Intervenção Educativa IV)

Objectivos e Avaliação da Disciplina de Intervenção Educativa

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explicítos	Parcialmente Explicítos	Não Explicítos
Objectivos da Disciplina de Intervenção Educativa	Clareza	Os objectivos são claramente expressos	Os objectivos da prática são claros na medida em que se pretende: “Estruturar, numa dinâmica interactiva, o processo prático do desenvolvimento da identidade profissional ao vivenciar o encontro com a criança na sua dimensão pessoal, familiar e institucional; Desenvolver e consolidar atitudes competências e saberes de intervenção educativa adequada, através de concepção, organização preparação gestão concretização e avaliação cuidado do contexto do contexto educativa e elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças. (pg1)		
	Realismo	Os objectivos do programa de intervenção educativa são possíveis de ser alcançados	Sim, na medida em que os formandos realizam a sua prática pedagógica em Jardins de Infância, onde em co-responsabilidade com os educadores cooperantes podem exercer as competências no âmbito da resposta institucional à criança e suas famílias, numa perspectiva inclusiva e de desenvolvimento socioeducativo e cultural. (pg1)		
		Os objectivos do programa de intervenção educativa estão adequados à idade e nível de conhecimentos dos alunos que o frequentam	Sim, uma vez que os objectivos do programa da unidade curricular de intervenção educativa IV, “visam o aprofundamento de saberes, atitudes e competências específicas para uma intervenção profissional com qualidade no domínio da educação de infância, tendo em conta a sequência das fases anteriores da Intervenção Educativa I, II, III.” (pg1)		
	Coerência	Os objectivos são coerentes em relação à realidade social actual	Sim, uma vez que a intervenção educativa é realizada em diferentes contextos institucionais e o formando desenvolve a sua identidade profissional, a vivenciar o encontro com a criança na sua dimensão pessoal, familiar e institucional. (pg1)		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
		Os objectivos são coerentes em relação à função social dos profissionais em formação	Sim, visto que o formando tem que exercer competências “no âmbito da resposta institucional à criança e suas famílias, numa perspectiva inclusiva e de desenvolvimento socioeducativo e cultural”. (pg1)		
	Abrangência	Os objectivos abrangem o desenvolvimento da identidade profissional	Sim na medida em que o 1º objectivo consiste em: “Estruturar, numa dinâmica interactiva, o processo prático do desenvolvimento da identidade profissional, ao vivenciar o encontro com a criança na sua dimensão pessoal, familiar e institucional” (pg1)		
		Os objectivos abrangem tempos de planificação, concretização e avaliação de currículo	Sim, na medida em o 2º objectivo consiste em: “Desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequada, através de: concepção, organização, preparação, gestão, concretização e avaliação cuidada do contexto educativo e elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças.” (pg1)		
Conteúdos	Clareza	Os conteúdos da prática estão claramente expressos	<p>Sim. Pretende-se que os conteúdos se “construam a partir das vivências dos estudantes no contexto institucional onde se insere a sua intervenção educativa, tendo por base as competências gerais e específicas requeridas pelo perfil profissional do educador de infância;</p> <p>Que seja feita a: “caracterização do contexto sócio educativo das crianças e das características do grupo em articulação com o PE da instituição e com as OCEP’s”;</p> <p>Integração do PC do grupo de crianças e adaptação do mesmo, a partir do diagnóstico de situação elaborado na fase preparatória da intervenção educativa;</p> <p>Planificação, Concretização e Avaliação do Currículo desenvolvido diariamente</p> <p>Avaliação do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças utilizando um dos instrumentos a indicar (em articulação com as outras unidades curriculares);</p>		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
			Implementação de estratégias pedagógicas tendo em conta o envolvimento das famílias tanto no processo inerente ao currículo do grupo de crianças como na transição destas para o 1º ciclo do CEB.” (pg2)		
	Realismo	Os conteúdos da prática são possíveis de ser concretizados	Sim, na medida em que os conteúdos “construir-se-ão a partir das vivências dos formandos no contexto institucional onde se insere a sua Intervenção Educativa, tendo por base as competências gerais e específicas requeridas pelo perfil profissional do educador de infância”. (pg2)		
	Planeamento/ Reflexão	Prevêm-se espaços/tempos de planeamento e reflexão sobre a prática	Apenas no 4º ano – o estudante vai desenvolver a sua prática de forma mais sistemática e continuada, reclama o exercício de competências de diagnóstico, planeamento e intervenção e avaliação em co-responsabilidade com os educadores cooperantes		
		Prevêm-se espaços/tempos de articulação das disciplinas teóricas com a prática	Sim, na medida em que a unidade disciplinar: Projecto interdisciplinar e Metodologias Integradas é uma disciplina que promove:”a convergência dos vários saberes numa prática pedagógica contextualizada e eticamente situada e a apropriação, compreensão e domínio dos processos de ensino e aprendizagem centrados na criança, tendo em conta as dimensões interculturais e a diferenciação pedagógica.” (pg1-programa da disciplina de PIMI		
Avaliação da Disciplina de Intervenção Educativa	Frequência	Existe definição da modalidade de avaliação.	Sim, uma vez que no processo de avaliação da Disciplina de Intervenção Educativa, refere que existe: “Reflexão e avaliação contínua e progressiva da prática e do percurso formativo do estagiário.” (pg161)		
	Objectividade	Os critérios de avaliação são objectivos	Sim, a avaliação da Intervenção educativa é realizada através da conjugação de três elementos fundamentais: - Intervenção Educativa; -Reflexão e avaliação contínua e progressiva da prática; - Dossier de estágio; sendo a ponderação a seguinte: Prática 75%; Relatório 25%, sendo obrigatório ter avaliação positiva quer na prática, quer nos registos escritos. A Intervenção Educativa, pela sua natureza e objectivos não pode ser avaliada através da realização		

Parâmetros de análise	Critérios de análise	Indicadores	Explícitos	Parcialmente Explícitos	Não Explícitos
			de provas de avaliação suplementar (artº15 do Regime de Frequência e Avaliação da Instituição). (pg14)		
	Grau de formalidade	A avaliação é formativa	No regulamento de Intervenção Educativa defende-se uma avaliação formativa que resulta da análise individual e conjunta (tutor/formando/cooperante) dos dados relativos a cada formando em prática, com base nas competências a adquirir e nos objectivos propostos. (pg13)		
	Progresso académico	É considerado o progresso académico na avaliação	Sim, visto que a Intervenção Educativa distingue-se da efectuada nos anos anteriores, pela continuidade, responsabilidade e envolvimento do estudante na dinâmica da instituição, elaborando e implementando propostas para as crianças englobando famílias e o meio envolvente. (pg3) Vai aumentando o grau de exigência.		
	Processo de Avaliação	O processo de avaliação da disciplina de Intervenção Educativa é realizado por parâmetros diferentes das outras disciplinas	Sim, o documento refere que:” O processo de avaliação de Intervenção Educativa é realizado de acordo com um conjunto de parâmetros organizados para o efeito e definidos pela Instituição de Formação.” (pg161)		
		O processo de avaliação é formativo	Sim, na medida em que, o documento refere o seguinte:” Neste processo de avaliação formativa ao longo da Intervenção Educativa, intervêm todos os actores (tutores, professores cooperantes e formandos) em modalidades de auto e hetero avaliação, visando a análise e reajustamento permanente da acção.” (pg161)		

Fonte: Programa relativo à prática profissional (Disciplina de Intervenção Educativa IV)

Papel e Funções dos Intervenientes na Formação

Funções	Tutor da IF	Educador Cooperante	Estagiárias	Professor das Áreas Específicas
Articulação entre as duas instituições	- Gerir e regular os processos de articulação relacional entre formandos e cooperantes	- Atender aos objectivos da prática definidos no programa específico da disciplina de Intervenção Educativa e ainda velar pelo bom desenvolvimento da prática segundo as modalidades previstas		
Enquadramento dos formandos no contexto de prática	(...) enquadrar a concretização da acção do formando na realidade do contexto e focalizá-la no conteúdo observado e a analisar	- Acolher o aluno e associá-lo ao funcionamento da sala e da instituição - Criar condições para a inserção e apropriação dos formandos dos modos de funcionamento da instituição, nomeadamente no que se refere ao Projecto Educativo e ao Projecto Curricular da instituição - Explicitar as suas práticas quotidianas	- Respeitar e orientar toda a sua conduta pelas regras definidas pelo código de ética, cumprindo os objectivos e o dispositivo da prática definido no contrato pedagógico - Compreender e adaptar-se ao contexto da sala, do grupo de crianças e da instituição onde se realiza a prática - Negociar com o EC o conteúdo e os momentos das suas intervenções	
Articulação teoria/prática	- Identificar necessidades emergentes da intervenção e organizar respostas adequadas ao contexto			- Dinamizar os módulos de preparação, de integração científico-pedagógica, de troca de experiências e de comunicação dos processos e dos produtos
Observação crítica do desempenho dos estagiários	Observar, acompanhar e apoiar os alunos durante todas as fases de Intervenção educativa, com posterior reflexão sobre a acção que observam e desenvolvem			

Funções	Tutor da IF	Educador Cooperante	Estagiárias	Professor das Áreas Específicas
Apoio e acompanhamento o da acção educativa dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar teórico e metodologicamente a programação das actividades de intervenção, nos seminários - Apoiar na preparação e planificação e avaliação de projectos e/ou actividades realizadas com as crianças ajudando a adaptar e a criar meios de aprendizagem que sejam adequadas às crianças sobre o ponto de vista do desenvolvimento e à forma como desenvolve o currículo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na concepção do projecto de formação dos alunos para a prática pedagógica, colocando o formando em situação de aprender e praticar competências e atitudes básicas em relação à profissão de educador de infância - Acompanhar o desenvolvimento do referido projecto nas dimensões pedagógicas e institucional - Viabilizar a implementação do projecto de intervenção dos formandos, com base na análise de necessidades e caracterização da situação educativa e do seu grupo de crianças, através de processos de reflexão sobre a acção que conduzam a uma melhor e mais adequada intervenção com as crianças; - Facilitar aos formandos o acesso aos recursos disponíveis da instituição e estimular a procura e utilização de materiais diversificados, bem como formas de organização curricular diversas, de acordo com o grupo de crianças - Fornecer ao aluno estagiário os meios necessários para a tomada de responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e dinamizar a rotina diária e confrontar-se com a gestão do grupo de crianças; - Regular a sua intervenção em função das crianças e dos objectivos previstos no currículo do EC; - Responsabilizar-se pelo bom funcionamento da organização e clima da sala, em colaboração com o EC 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar os formandos na concepção e realização e avaliação de projectos nas áreas de conteúdo específicas da sua especialidade, mas enquadradas numa perspectiva globalizante específica da intervenção para a educação de infância
Problemática, reflexão sobre a prática e tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar o formando nas tarefas de diagnóstico de necessidades surgidas na sala de actividades com uma criança ou grupo e/ou na instituição - Identificar e analisar os dilemas, impressões subjectivas, questões, etc, registados pelo formando no diário de campo, dando-lhe o feedback; - Estimular a reflexão, análise e fundamentação das intervenções do formando e dinamizar a procura de alternativas fornecendo apoio teórico e metodológico; - Enquadrar a reflexão em 	<ul style="list-style-type: none"> - Prever um espaço de reflexão onde se discutam os problemas encontrados pelo estagiário na sua prática e as questões que se lhe colocam sobre o exercício da profissão, sobre o conteúdo e o modo de conduzir as actividades, a relação com as crianças e outros parceiros educativos, a organização institucional e o trabalho de equipa; - Responder às interrogações do estagiário e encorajar as suas iniciativas; - Incitar o aluno a explicitar as suas escolhas didácticas e pedagógicas, os seus objectivos e os meios que os implementa para os atingir; - Contribuir para a análise da actividade e das atitudes do formando durante a sua acção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir com o EC e com o tutor a intervenção educativa desenvolvida 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a análise e reflexão e a fundamentação das práticas, aprofundando os saberes e as competências da área específica

Funções	Tutor da IF	Educador Cooperante	Estagiárias	Professor das Áreas Específicas
	<p>contexto com justificativas éticas pedagógicas científicas sociais, culturais e estáticas...;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o formando a aprofundar diversas problemáticas e a aplicar diversas metodologias de investigação - Ajudar a encontrar soluções locais e institucionais por parte dos intervenientes envolvidos na prática pedagógica para os problemas detectados 			
Promoção da auto formação e desenvolvimento dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar os alunos a ter um papel activo e responsável na sua formação <p>Propor em conjunto com o formando e o cooperante modalidades de formação de modo que o formando encontre meios de confrontar os conhecimentos e as atitudes e encontre os meios que necessita para adquirir o comportamento ou a competência desejados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o formando a aprofundar diversas problemáticas e a aplicar diversas metodologias de investigação 			
Avaliação do processo e dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os alunos com base nos processos e produtos desenvolvidos durante a Intervenção Educativa IV (a classificação final dos alunos será responsabilidade do tutor, a qual resultará de um processo de avaliação formativa, auto e hetero avaliação ao longo da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a avaliação formativa sistemática (de acordo com os tempos planeados) e registar, segundo as modalidades definidas, o resultado da sua avaliação; - Participar na avaliação de processos e produtos individuais dos formandos, segundo as orientações acordadas entre tutores e cooperantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar no processo de avaliação, nas modalidades de auto e hetero avaliação, ao longo da sua intervenção educativa, conjuntamente com o EC e o tutor 	

Funções	Tutor da IF	Educador Cooperante	Estagiárias	Professor das Áreas Específicas
	educativa, na qual intervém o tutor, os EC e os alunos - Avaliar o formando, em colaboração com o EC, segundo os critérios definidos e dar-lhe a nota de classificação final que é da sua responsabilidade com base no processo de avaliação contínua e nos critérios definidos em grupo de tutoria;			
Trabalho em equipa	- Participar em reuniões de trabalho, programadas com os formandos, cooperantes e professores da IF; - Realizar trabalho de equipa, segundo as modalidades previstas, com o tutor	- Integrar sessões de trabalho e de regulação com a equipa de tutores e outros professores da IF - Participar na medida do possível nas sessões de formação destinadas aos cooperantes	- Trabalhar em equipa, de forma cooperar, com os educadores e com o grupo de pares;	- Disponibilizar-se para trabalhar com os formandos e os cooperantes - Participar em reuniões de trabalho com os tutores e os EC

Documentos Utilizados:

- **Relatório de Auto Avaliação Curso de Licenciatura de Educação de Infância**
- **Programa da Unidade Disciplinar: Projecto Interdisciplinar e Metodologias Integradas**
- **Plano de Estudos da Licenciatura em Educação de Infância (Portaria 1023/2000 de 25 de Outubro, alterada pelo despacho nº18 688/2005 (2ª série) de 26 de Agosto.**
- **Estatutos da Instituição de Formação**
- **Programa da Disciplina Intervenção Educativa IV (4º ANO)**
- **Regulamento da Intervenção Educativa**
- **Papel e Funções dos intervenientes na Formação**

ANEXO 2

Guião da Entrevista Inicial às Educadoras Cooperantes

GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL AO EDUCADOR COOPERANTE:

LOCAL: JARDIM DE INFÂNCIA - CONCELHO DE LISBOA

DATA: _____ HORA: _____

DURAÇÃO: _____ ENTREVISTADO: Educadora Cooperante

Tema: A Supervisão na Formação em Educação de Infância

Objectivos:

- 1- Conhecer concepções de supervisão pedagógica das Educadoras Cooperantes durante o estágio de Educação de Infância
- 2- Compreender qual a percepção que as Educadoras Cooperantes têm sobre o seu contributo enquanto supervisoras durante a prática pedagógica

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none"> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> Relembrar o tema e os objectivos do trabalho; Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo; Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista; Garantir informação sobre o resultado da investigação
Bloco B <ul style="list-style-type: none"> Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a percepção das educadoras cooperantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> A articulação entre a Instituição de Formação e a instituição cooperante; Os objectivos que a instituição de formação lhes propõe; O apoio que a Instituição de Formação fornece durante o estágio Recolher dados sobre o papel superviso que a instituição de formação atribui às educadoras cooperantes 	<ol style="list-style-type: none"> Que tipo de relação mantém com a Instituição de Formação de que é proveniente o estagiário que orienta? Qual o tipo de comunicação que existe entre si e a Instituição de Formação? Quais os objectivos e funções que a instituição de formação lhe propõe enquanto supervisor de estágio de formação inicial? A Instituição de Formação entrega alguma documentação aos educadores cooperantes antes do início do estágio? Qual? Quantas reuniões por ano, a Instituição de Formação realiza com o educador cooperante? Quais os temas dessas reuniões? Quantas reuniões são realizadas com a tutora da Instituição de Formação? Quais os temas dessas reuniões?
Bloco C <ul style="list-style-type: none"> Funções da educadora cooperante no processo de supervisão durante do estágio de Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções que as educadoras cooperantes têm sobre as suas funções e características ideais 	<ol style="list-style-type: none"> Teve alguma formação específica para desempenhar o cargo de educadora cooperante? Se sim, qual? Tem conhecimento de quais são as funções do supervisor no estágio de formação inicial? Como? Quais são as funções que considera mais importantes para uma educadora cooperante realizar o processo de supervisão? Na sua opinião, que características deve ter o supervisor pedagógico? A eficácia da sua actividade supervisiva depende certamente de vários factores. Quais os que considera mais relevantes? As educadoras trocam informações entre

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
		<p>si sobre o trabalho que desenvolvem junto dos formandos? Acha importantes essas trocas de informações? Porquê?</p>
<p>Bloco D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o processo de supervisão no II e o nível de intervenção das educadoras cooperantes • Conhecer as opiniões das educadoras cooperantes sobre o processo de supervisão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que concepções tem e quais as que utiliza no processo de supervisão pedagógica nos estágios de Formação Inicial? 2. Quais os objectivos e funções que seleccionou como sendo mais pertinentes para o processo de supervisão? 3. Como procedeu a esta selecção? (a partir dos que são dados pela Escola de formação ou de acordo com um critério pessoal: qual é este critério). 4. Quais as práticas de supervisão que mais utiliza? 5. Ponderando a sua experiência como educadora cooperante o que considera mais importante que as estagiárias aprendam durante o estágio de formação inicial? 6. Quais os aspectos facilitadores e constrangimentos mais sentidos durante o processo de supervisão no estágio de formação inicial?
<p>Bloco E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivência do processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais os domínios de cooperação/intervenção que assumem mais importância no relacionamento com as estagiárias • Conhecer o modo como as educadoras cooperantes se relacionam com as estagiárias nos diferentes momentos da intervenção educativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a relação existente com a sua estagiária e que importância atribui a essa relação? 2. Reúne frequentemente com a sua estagiária? 3. Qual a periodicidade dessas reuniões? 4. Quais as vantagens dessas reuniões? 5. Qual o seu papel durante essas reuniões? 6. De que forma coopera com o trabalho da sua estagiária ou de que forma a incita à colaboração? 7. A estagiária coopera na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma? 8. Em que consiste o seu trabalho como educadora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários?
<p>Bloco F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões para melhorar a supervisão na Formação em Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em Educação de Infância 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Admita que um(a) colega seu (sua) é convidado pela primeira vez a receber estagiários e não sabe se há-de aceitar. Que conselhos lhe daria? 2. Que outros aspectos considera importantes, referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância?

ANEXO 3

Guião da Entrevista Inicial às Estagiárias

GUIÃO DE ENTREVISTA INICIAL À ESTAGIÁRIA:

LOCAL: JARDIM DE INFÂNCIA - CONCELHO DE LISBOA

DATA: _____ **HORA:** _____

DURAÇÃO: _____ **ENTREVISTADO: Estagiária**

Tema: A Supervisão na Formação em Educação de Infância

Objectivos:

1. Conhecer concepções de supervisão pedagógica das alunas estagiárias durante o estágio de Educação de Infância
2. Compreender qual a percepção que as estagiárias têm sobre o contributo da supervisão pedagógica da educadora cooperante durante a sua prática pedagógica

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none"> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o tema e os objectivos do estudo; Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo; Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista; Garantir informação sobre o resultado da investigação
Bloco B <ul style="list-style-type: none"> Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a percepção das estagiárias sobre os objectivos do estágio, a articulação entre a instituição de formação e a instituição cooperante e o apoio que a instituição de formação fornece durante o estágio 	<ol style="list-style-type: none"> Considera que a sua Instituição de Formação lhe fornece o apoio necessário para realizar a sua Prática Pedagógica? Porquê? Como? Quais os objectivos que a Instituição de Formação lhe propõe para a disciplina de Intervenção Educativa IV? Como é que é realizada a articulação entre a instituição de formação e a unidade curricular de intervenção educativa IV? Considera que a formação inicial que tem vindo a receber, para além da prática pedagógica, o tem preparado para os desafios a que tem sido sujeito no seu estágio? Considera que a Prática Pedagógica/Intervenção Educativa (Estágio) é um elemento facilitador no seu processo de iniciação à vida activa profissional? Porquê?
Bloco C <ul style="list-style-type: none"> Funções da educadora cooperante no processo de supervisão do estágio de educação de infância 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções que as estagiárias têm sobre as funções e características ideais da educadora cooperante 	<ol style="list-style-type: none"> Considera que a educadora cooperante tem um papel preponderante durante a sua prática pedagógica? Porquê? Como está a encarar o papel do seu (sua) Supervisor(a)?

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
		<p>3. Tem conhecimento de quais são as funções da educadora cooperante durante o estágio de formação inicial? Como?</p> <p>4. Quais são as funções que considera mais importantes para uma educadora cooperante realizar o processo de supervisão?</p> <p>5. Na sua opinião, que características deve ter o supervisor pedagógico (educadora cooperante)?</p> <p>6. Quais os aspectos que considera mais importantes para o processo de supervisão?</p>
<p>Bloco D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo de estágio e sua supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o processo de supervisão desenvolvido no JI e o nível de intervenção das estagiárias • Conhecer as opiniões das estagiárias sobre o processo de supervisão em curso 	<p>1. Reúne frequentemente com a sua educadora cooperante? Qual a periodicidade dessas reuniões?</p> <p>2. Considera vantajoso para si ter essas reuniões? Porquê?</p> <p>3. De que forma colabora na sala de actividades enquanto estagiária?</p> <p>4. Cooperar na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma?</p> <p>5. De uma forma geral, o que tem representado, para si, o tempo de estágio?</p> <p>6. Quais os aspectos facilitadores e constrangimentos que mais tem sentido durante o estágio?</p>
<p>Bloco E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões para melhorar a supervisão na Formação em Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância 	<p>1. Se lhe fosse possível reformular o currículo da Prática Pedagógica, o que reformularia? Porquê?</p> <p>2. Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o futuro da Prática Pedagógica do Curso de Educadores da Infância?</p> <p>3. Que outros aspectos considera importantes a referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância?</p> <p>4. O que gostaria de acrescentar a esta entrevista?</p>

ANEXO 4

Guião da Entrevista Final às Educadoras Cooperantes

GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL AO EDUCADOR COOPERANTE:

LOCAL: JARDIM DE INFÂNCIA - CONCELHO DE LISBOA

DATA: _____ **HORA:** _____

DURAÇÃO: _____ **ENTREVISTADO: Educadora Cooperante**

Tema: A Supervisão na Formação em Educação de Infância

Objectivos:

1. Conhecer as concepções de supervisão pedagógica das Educadoras Cooperantes no final estágio de Educação de Infância
2. Compreender qual a percepção que as Educadoras Cooperantes sobre o seu contributo enquanto supervisoras durante a prática pedagógica

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none"> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> Relembrar o tema e os objectivos do trabalho; Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo; Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista; Garantir informação sobre o resultado da investigação
Bloco B <ul style="list-style-type: none"> Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a apreciação das educadoras cooperantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> A articulação entre a Instituição de Formação e a Instituição Cooperante; Os objectivos que a Instituição de Formação lhes propôs; O apoio que a Instituição de Formação forneceu durante o estágio 	<ol style="list-style-type: none"> Que tipo de relação manteve com a Instituição de Formação de que é proveniente o estagiário que orienta? Qual o tipo de comunicação que existiu entre si e a Instituição de Formação? Existiu alguma iniciativa da sua parte para estabelecer uma comunicação mais eficaz com a Instituição de Formação? Considera que foi possível atingir os objectivos que a Instituição de Formação lhe propôs? Durante este ano, quantas reuniões teve com a Instituição de Formação? Quais os temas dessas reuniões? Quais os temas que gostaria de ver tratados nessas reuniões em estágios futuros? Considera que a Instituição de Formação lhe dá as directrizes necessárias para ser supervisora de estágio? Porquê? Se a resposta anterior for negativa: Em que aspecto ou aspectos gostaria que a Instituição de Formação lhe desse mais ajuda? Quantas reuniões foram realizadas com a tutora da Instituição de Formação? Quais os temas dessas reuniões? Sentiu necessidade de mais visitas por parte da tutora? Porquê?
Bloco C <ul style="list-style-type: none"> Funções da Educadora Cooperante no processo de 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a análise que as educadoras cooperantes fazem do processo de supervisão realizado 	<ol style="list-style-type: none"> Se a Instituição de Formação estiver interessada que continue a ter estagiárias, vai aceitar? Porquê? Quais as motivações que o levam a continuar a exercer o cargo de educadora

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
supervisão durante do estágio de Educação de Infância	durante o estágio de Educação de Infância	cooperante? 3. Durante este ano adquiriu algum conhecimento novo sobre as funções e características dum supervisor no estágio de formação inicial? De que forma? 4. Considera o processo de supervisão positivo? Porquê? 5. Quais as principais dificuldades com que se deparou este ano durante o processo de supervisão? 6. Quais as funções que considerou mais importantes para realizar o processo de supervisão à sua estagiária? 7. Durante este ano os educadores realizaram trocas de informação sobre os estagiários? Em caso de resposta afirmativa: 8. Considera que foram importantes essas trocas de informações? Em que medida?
Bloco D • Processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as opiniões das educadoras cooperantes sobre o processo de supervisão desenvolvido Caracterizar o processo de supervisão desenvolvido no II e o nível de intervenção das educadoras cooperantes 	1. Quais foram as concepções mais utilizadas durante o processo de supervisão pedagógica com a sua estagiária? 2. Durante o estágio, quais os objectivos e funções que seleccionou como sendo os mais pertinentes para o processo de supervisão? 3. Como procedeu a esta selecção? (a partir dos que são dados pela Instituição de Formação ou de acordo com um critério pessoal?) 4. Quais as práticas de supervisão que mais utilizou? 5. Em relação à sua estagiária considera que conseguiu atingir os objectivos a que se propôs no início do estágio? 6. O que considerou mais importante que a sua estagiária aprendesse ao longo deste estágio de formação inicial? 7. Na sua opinião quais as dificuldades mais sentidas pela sua estagiária na área das relações com os outros intervenientes (coordenadora, educadoras, auxiliares, CAF) na área da planificação, concretização de actividades? 8. Quais os factores que considera estar na origem dessas dificuldades?
Bloco E • Vivência do processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer quais os domínios de cooperação/intervenção que assumiram mais importância no relacionamento com as estagiárias Conhecer o modo como as educadoras cooperantes se relacionaram com as estagiárias nos diferentes momentos da intervenção 	1. Como caracteriza a relação que teve com a sua estagiária ao longo do estágio? 2. Reuniu frequentemente com a sua estagiária? 3. Qual a periodicidade dessas reuniões? 4. Quais os temas dessas reuniões? 5. Considerou essas reuniões vantajosas? Porquê? 6. Qual o seu papel durante essas reuniões? 7. Quais as experiências positivas que ajudaram ao desenvolvimento pessoal e profissional da sua estagiária durante o processo de

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
	educativa	supervisão? 8. A estagiária cooperou na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma?
Bloco F <ul style="list-style-type: none"> Preparação profissional da estagiária no fim do curso de Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções que as educadoras cooperantes têm relativamente à preparação das suas estagiárias para iniciarem a vida profissional 	1. Considera que a formação inicial que a sua estagiária recebeu, para além da prática pedagógica, a preparou para os desafios a que foi sujeita durante o estágio? 2. Considera que a prática pedagógica da sua estagiária é um elemento facilitador no processo de iniciação da vida activa profissional? Porquê? 3. Acha que a sua estagiária está preparada para exercer a profissão de educadora de infância? 4. Quais os aspectos que lhe parece que a estagiária vai ter mais dificuldade? Porquê? 5. Quais os factores que considera estar na origem dessas dificuldades? 6. De que forma acha que este ano de prática será influente na vida futura da sua estagiária?
Bloco G <ul style="list-style-type: none"> Sugestões para melhorar a supervisão na Formação em Educação de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em Educação de Infância 	1. Existem outros aspectos que considera importantes referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância? 2. Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o futuro da supervisão pedagógica durante a prática Pedagógica do Curso de Educadores da Infância? 3. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

ANEXO 5

Guião da Entrevista Final às Estagiárias

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL À ESTAGIÁRIA

LOCAL: JARDIM DE INFÂNCIA - CONCELHO DE LISBOA

DATA: _____ **HORA:** _____

DURAÇÃO: _____ **ENTREVISTADO: Estagiária**

Tema:

A Supervisão na Formação em Educação de Infância

Objectivos:

1. Conhecer concepções de supervisão pedagógica das alunas estagiárias no final do estágio de Educação de Infância
2. Compreender qual a percepção que as estagiárias têm sobre o contributo da supervisão pedagógica da educadora cooperante durante a sua prática pedagógica desenvolvida no presente ano lectivo

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none"> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relembrar o tema e os objectivos do estudo; 2. Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo; 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; 4. Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista; 5. Garantir informação sobre o resultado da investigação
Bloco B <ul style="list-style-type: none"> Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a apreciação das estagiárias sobre: <ul style="list-style-type: none"> A articulação entre a instituição de formação e a instituição cooperante; Os objectivos do estágio que a IF lhes propôs; O apoio que a instituição de formação forneceu durante o estágio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a sua Escola de Formação lhe deu o apoio necessário para realizar a sua Prática Pedagógica? Porquê? Como? 2. Considera que conseguiu atingir os objectivos que a instituição de formação lhe propôs para a disciplina de Intervenção Educativa IV? 3. Considera que o processo de supervisão foi orientado de forma a reflectir sobre a prática? 4. Durante o estágio, considerou suficientes as visitas realizadas pela tutora? 5. Em caso negativo, porque razão sentiu necessidade de mais visitas? 6. Em que consistiam essas visitas? 7. Durante o estágio teve seminários na instituição de formação? 8. Em que consistiam esses seminários? 9. Acha que esses seminários foram importantes para a prática? De que forma? 10. Como viu as apreciações feitas pelos supervisores? Acha que essas apreciações eram feitas de forma construtiva? 11. Depois como trabalhava essas informações para seu proveito?

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
		12. Acha que se poderia alterar a forma como é realizada a supervisão por parte da Instituição de Formação no apoio aos estagiários?
Bloco C <ul style="list-style-type: none"> Funções da educadora cooperante no processo de supervisão durante o estágio de educação de infância 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer quais as percepções com que as estagiárias ficaram sobre as funções e características ideais da educadora cooperante relativamente ao processo de supervisão desenvolvido, durante o estágio de educação de infância 	1. Considera que a educadora cooperante teve um papel preponderante durante a sua prática pedagógica? Porquê? 2. Considera que a educadora cooperante foi importante no seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida? 3. Quais as características e funções do seu educador cooperante que considerou mais relevantes durante o processo de supervisão? 4. Que tipo de relação manteve com a sua educadora cooperante? 5. Que tipo de relação acha que o educador cooperante deve estabelecer com o estagiário?
Bloco D <ul style="list-style-type: none"> Processo de estágio e sua supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as opiniões das estagiárias sobre o processo de supervisão vivido Caracterizar o processo de supervisão no JI e o nível de intervenção das estagiárias 	1. Como decorreu a sua experiência durante este estágio? 2. Quais as dificuldades mais sentidas durante o processo de supervisão? 3. As suas experiências corresponderam às expectativas iniciais? 4. Quais os aspectos que considera que foram mais facilitadores e quais os constrangimentos mais sentidos durante o estágio? 5. Reuniu frequentemente com a sua educadora cooperante? Qual a periodicidade dessas reuniões? 6. Considerou vantajosas essas reuniões? Porquê? 7. De que forma colaborou na sala de actividades enquanto estagiária? 8. Cooperou na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma? 9. Partilhava opiniões com as suas colegas em relação à planificação /concretização de actividades? 10. No âmbito do seu estágio considera importante a parte afectiva das relações interpessoais? De que forma?
Bloco E <ul style="list-style-type: none"> Preparação profissional da estagiária no fim do curso de educação de infância 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções que as estagiárias têm da sua preparação para iniciar a vida profissional 	1. O que gostou mais durante a prática pedagógica? 2. Considera que a formação inicial que recebeu, para além da prática pedagógica, a preparou para os desafios a que foi sujeita durante o estágio? 3. Considera que a Prática Pedagógica foi um elemento facilitador no seu processo de iniciação à vida activa profissional? Porquê? 4. Sente-se preparada para começar a exercer a profissão de educadora de infância?

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
		5. Quais os aspectos que acha que vai ter mais dificuldade? Porquê? 6. Que factores considera estar na origem dessas dificuldades? 7. Sente-se uma profissional autónoma? 8. Agora que está a terminar o estágio que características essenciais considera necessárias para exercer a sua profissão? 9. De que forma acha que este ano será influente na sua vida futura?
Bloco F • Formas de melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância	• Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância	1. Agora que chegou ao fim do seu estágio, o que considera mais importante reformular no currículo da sua prática pedagógica? Porquê? 2. Quais as falhas sentidas durante a sua formação teórica que poderiam contribuir para uma boa prática? 3. Que outros aspectos, considera importantes referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância? 4. Gostaria de acrescentar alguma opinião/ideia a esta entrevista?

ANEXO 6

Exemplo de Protocolo de 4 Entrevistas:

Duas Entrevistas Iniciais (Educadora Cooperante e Estagiária)

Duas Entrevistas Finais (Educadora Cooperante e Estagiária)

Transcrição Integral da Entrevista Inicial realizada à Educadora Cooperante A1

A entrevista foi realizada no dia 8 de Fevereiro, pelas 15.30, numa sala ao lado da sala da coordenadora do Jardim de Infância. Não existiu qualquer tipo de interferência. A educadora mostrou-se disponível.

A entrevistadora iniciou a sua entrevista explicando à entrevistada o tema do estudo e os objectivos.

Agradeceu a disponibilidade da educadora e pediu-lhe autorização para gravar a entrevista, garantindo a confidencialidade e o anonimato.

Bloco B – Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

1. Que tipo de relação mantém com a Instituição de Formação de que é proveniente o estagiário que orienta?

Esporadicamente uma reunião no início do estágio e se por vezes há alguma, por exemplo quando é a apresentação dos projectos das estagiárias e quando há alguma formação que me interesse, ou quando há alguma... não é formação, é...quando há uns colóquios, ou umas amostras de ...

Sobre a supervisão de estágios? Existe nesta escola? Não sobre supervisão acho que não, ou pelo menos não tenho conhecimento. É mais lançamentos de livros ou os projectos das estagiárias

2. Qual o tipo de comunicação que existe entre si e a instituição de formação?

Além desta reunião também nos relacionamos com a tutora que vem cá, não é? Vem ver a aluna, de resto não tenho mais contacto.

3. Quais os objectivos e funções que a instituição de formação lhe propõe enquanto supervisora de estágios de formação inicial?

É-me entregue um documento no princípio do, do estágio onde vem estipulado os objectivos e os conteúdos e aquilo que é proposto. Queres que eu te diga quais são?

Sim.

Portanto, os objectivos principais, portanto tem a ver com a questão da identidade profissional do estagiário, termos isso como ponto fundamental, não é? em que a instituição seja, consiga passar à estagiária, não é, ah... a relação que ela tem que estabelecer não só com as crianças, como com os profissionais que estão dentro da escola e também com a família, pronto. Depois toda a organização, não é, tudo que, neste caso o estagiário consiga integrar-se em toda a organização em toda a gestão, que possa investigar, que tem que planear, que tem que concretizar e envolvendo sempre as famílias neste tipo de projectos e de trabalho enquanto está dentro da instituição e tendo também como

objectivo as crianças que transitam para o 1º ciclo, não esquecendo todos os objectivos que são determinados para isso. São no geral os objectivos que nos propomos e que a escola nos pede que estejamos atentos, baseadas nisso, não é?

4. A Instituição de Formação entrega alguma documentação aos educadores cooperantes antes do início do estágio? Qual?

Sim, no início do estágio entrega-me um documento e costuma fazer uma reunião.

Que tipo de documento é?

O documento é o tal documento onde eles propõem objectivos, os conteúdos que querem que as estagiárias trabalhem, onde... e portanto são os objectivos, os conteúdos e a avaliação e como é que há-de ser constituído o dossier de estágio, vem tudo programado nesse documento e que nós temos que saber qual é o trabalho que elas têm que desenvolver dentro da instituição.

5. Quantas reuniões por ano, a instituição de formação realiza com o educador cooperante?

Esta instituição? Uma só no princípio do ano, mesmo só no início do ano, este ano nem sequer fomos convidados (riso), é verdade.

6. Quais os temas dessas reuniões?

Não é tema nenhum, o tema é só, portanto quando nos são entregues os documentos, que nós temos que ler, não é? por isso é que são dados e pronto e que depois a orientadora geral das estagiárias nos diz o que é que pretendem, dentro dos documentos que tem e o que é que a escola (instituição de formação) pode dar apoio aos educadores também em termos de professores que possam vir ajudar a desenvolver o projecto que as alunas vão desenvolver, seja ele na área das ciências, ou da música, portanto, que têm professores que estão disponíveis para virem depois à instituição para vir dar esse apoio, é mais ou menos isto que nos é transmitido.

7. Quantas reuniões são realizadas com a tutora da Instituição de Formação?

Aí eu tenho que dizer que depende da tutora, porque há anos que a gente nem as vê, vemos só no momento da avaliação. Quando tem que ser feita a avaliação, a tutora aparece. Diz-nos, pergunta a nossa opinião junto da estagiária, qual é, como é que é, como é que não é. Tem outras tutoras que periodicamente, semanalmente estão presentes na instituição, que acompanham o estágio, normalmente nessa altura, semanalmente estão presentes na instituição, que acompanham o estágio, normalmente nessa altura, semanalmente não falam connosco mas há sempre um feedback em que conversamos, como é que está, como é que não está, o que é que é preciso fazer, o que é que não é preciso fazer, isso depende muito da tutora.

8. Quais os temas dessas reuniões?

Normalmente é falar sobre como é que está a decorrer o estágio, as dificuldades que estão a ser sentidas, como é que a aluna se integrou, no início das reuniões, se houve facilidade se não houve, onde é que está a sentir mais dificuldades, para depois criarmos estratégias para melhor poder ajudar, onde ela está a sentir mais dificuldades. Existe esse hábito.

Bloco C – Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio de Educação de Infância

1. Teve alguma formação específica para desempenhar o cargo?

Não, não tive formação nenhuma

2. Tem conhecimento quais são as funções de um supervisor de estágio na formação inicial? Como?

Eu, conhecimento, conhecimento não tenho, nunca tive não é?

Eu acho que é uma coisa ao longo da nossa profissão que assim como vamos, porque às vezes eu sinto um bocado às vezes a estagiária junto de nós como quase uma criança, não é, muitas vezes é isso que acontece, de uma forma diferente, mas devemos deixar descobrir, deixar estar lá, apoiar, sempre na retaguarda, portanto sempre senti como educadora, que era esse o meu papel como supervisora dos estágios delas, não é. E olha, eu acho que eu não me tenho saído mal até agora. Formação, formação não tive, não te vou dizer que tive, porque não tive.

3. Quais são as funções que considera mais importantes para uma educadora realizar o processo de supervisão?

Eu acho que, como objectivo é, portanto a partir do momento em que eu me responsabilizo por receber uma estagiária dentro da sala eu tenho que estar atenta a todo o trabalho que é desenvolvido, portanto para que isso possa acontecer como deve ser, eu tenho que estar sempre lado a lado com ela, não é estar atenta às dificuldades ajudar a planear juntamente com ela, vermos o que é que as crianças, o que é que o grupo de crianças precisa na altura, depois a partir daí é também a relação que estabelecemos, com, com, porque nós, acho que o educador tem que se adaptar ao estagiário, assim como o estagiário tem que se adaptar à educadora, mas tem que haver sempre porque nenhuma é igual, nenhuma é igual ao outro e nós temos que ir criando e temos que ir adaptando e a partir daí moldarmo-nos e eles também moldarem-se a nós. Eu acho que é isso, uma das funções do educador quando recebe o estagiário é...é...dentro deste aspecto, conseguir estar lado a lado, conseguir partilhar o trabalho.

4. Na sua opinião que características deve ter um supervisor pedagógico?

(Tu como educadora cooperante no fundo és uma supervisora pedagógica. Quais são as características que consideras mais importantes)

Eu acho que tenho que ter capacidade para conseguir transmitir aquilo que eu tenho aprendido ao longo da minha carreira profissional, não é. Conseguir transmitir aquilo que eu aprendi, não é, acho que isso é fundamental, conseguir partilhar o meu trabalho com o estagiário não é e deixá-lo, acho que tenho que dar espaço, portanto o estagiário que está ali ao meu lado tem que sentir que também está ali para me ajudar, não está só ali, está para aprender mas também está para me ajudar, daí eu achar que é importante e daí eu gostar de receber estagiários, porque acho que também estou a aprender com eles, no fundo é um parceiro que está ali ao meu lado. Eu acho que é uma das características fundamentais de nós . supervisores, não é, sabermos estar no nosso lugar, mas sabermos que está outra pessoa ao nosso lado que está para nos ajudar também junto das crianças que é uma mais-valia nesse aspecto.

5. A eficácia da sua actividade supervisiva depende certamente de vários factores. Quais os que considera mais relevantes?

Eu para conseguir fazer o papel de supervisora, lá está se eu conseguir criar um ambiente de boa relação com o estagiário, se eu conseguir dar espaço, se eu lhes dou espaço, se eu faço sentir ao estagiário que aquele espaço que está ali que não é meu mas que também lhe pertence a ele, eu acho que isso é meio caminho andado para depois conseguir transmitir aquilo que eu quero, não é, quando é momento de valorizar, eu valorizo e quando é preciso momento de criticar, no sentido de da crítica como mais valia, eu ser capaz de fazer isso sem qualquer preconceito, porque eu acho que aí é que está o cerne da questão. Se eu não conseguir criar um ambiente onde o estagiário se sinta à vontade, que aquele espaço é dele, que pode explorar, pesquisar, sentir que as crianças que estão ali que estão para estar com ele, depois eu não vou conseguir fazer nada, não é, o que me interessa a mim estar a tomar uma atitude diferente e depois em termos de relação eu não consigo estabelecer; e aí quando essa relação acontece, depois é tudo muito mais fácil, porque quando é preciso dizer, olha aqui não está bem, vamos ver como é que vamos e pôr sempre a questão vamos ver como é que vamos resolver isto, não é tu tens que fazer ou tu tens que, tem que ser num ambiente de partilha.

6. As educadoras cooperantes trocam informações entre si do trabalho que desenvolvem junto dos formandos? Acha importantes essas trocas de informação, porquê?

Sim, sim, trocamos em reuniões, é verdade, ou conversámos muitas vezes ou em situações em que estágios que têm sido mais complicados, temos que avaliar e muitas vezes pensar porque é que não está a correr bem, porque às vezes a ideia poderá pensar, ah porque o estagiário não está a cooperar e às vezes são as dificuldades que há de que às vezes não é fácil que se estabelece na relação entre o estagiário, a atitude que o estagiário tem ou que o educador tem quando o estágio não

começa a correr bem ou porque algo não está a funcionar, ou porque não está a conseguir agarrar o grupo é importante conversarmos com as colegas para pensarmos em estratégias porque às vezes pensamos que tem a ver connosco só ou que só tem a ver com o estagiário e às vezes na conversa e na procura com os outros educadores, descobrimos formas de poder ajudar quando as coisas não estão a correr bem ou quando às vezes é preciso até, às vezes nos estágios que possa haver cooperação também entre as próprias estagiárias dentro do trabalho que estão a desenvolver, porque dentro da instituição pretende-se que o trabalho seja de cooperação entre educadores, portanto se é entre educadores também tem que ser entre estagiários.

Bloco D – Processo de supervisão pedagógica durante o estágio em Educação de Infância

1. Que concepções tem e quais as que utiliza no processo de supervisão pedagógica nos estágios de Formação Inicial?

Eu acho que, eu não sei se é bem isto, mas eu acho que é aquilo que eu te estava a dizer há bocado, que é a tal retaguarda que nós estamos não é como educadores, que dar o tal espaço para que ela descubra para que ela possa desenvolver o trabalho dela, mas está sempre na retaguarda, não é, eu acho que é esta, não sei se tu entendes assim, mas eu acho que é um bocado isso, é quase como a mãe que está por trás do filho, tem que o deixar ir, não é, que ela vá, que descubra, mas nós estamos sempre ali por trás no momento em que é preciso deitar a mão.

2. Quais os objectivos e funções que seleccionou como sendo mais pertinentes para o processo de supervisão?

Os objectivos é que realmente ela consiga, qual é o objectivo dela logo de princípio para que é que ela está, para que é que ela vem, não é definirmos, ela saber, sabe o que é que a instituição pretende, o trabalho pedagógico que a escola lhe exige e a partir daí juntas conseguirmos que esses objectivos sejam definidos, o que é que se pretende não só a nível de conteúdos que ela tem que trabalhar, mas como ela conseguir integrar-se dentro da instituição estabelecer uma relação, porque se ela não estabelecer a relação com os colegas e com as pessoas da instituição se não ela não vai conseguir nunca desenvolver o trabalho dela, não é possível. Portanto e esse é um dos objectivos, portanto que entre aqui dentro, mas que não entre só dentro da sala, entre dentro da instituição, pronto. Portanto depois a partir daí eu acho que se criam as tais raízes que se vão desenvolvendo e os ramos das árvores vão crescendo e consegue abraçar todo o trabalho que se faz dentro de uma instituição, que são as crianças, que é a família, que é a comunidade que é tudo aquilo que envolve a educação

3. Como procedeu a esta selecção? (a partir dos que são dados pela Instituição de Formação ou de acordo com um critério pessoal)?

Pronto eu acho que a escola de formação também pede muito isso, não é, portanto que o estagiário quando chega à escola que se consiga envolver em todo o espaço que está dentro e só assim é que é possível, mas acho que, nós, pronto acho que os anos de trabalho que nós vamos tendo, vão-nos ensinando muita coisa, não é, talvez porque eu acho que isso foi muito importante para mim, que foi a escola, a minha escola não a escola onde eu tirei o curso, pronto também aprendi muita coisa e não vou negar que não aprendi porque aprendi, mas depois a escola onde eu trabalhei uns anos foi isso que me passou, foi muito importante para mim, eu acho que os primeiros anos da nossa vida de profissionais que são muito importantes, deixam-nos sempre... Eu tive a sorte de ir parar a uma instituição onde sempre se trabalhou assim, entrei lá dentro e sempre senti que o trabalho que ali se desenvolvia era um trabalho de equipa e tive lá muitos anos e depois vim para a rede pública senti alguma dificuldade, porque não era bem assim que se trabalhava onde eu cheguei, as pessoas estavam muito fechadas, porque talvez pela questão de andarem de, a questão dos concursos e de mudarem, as pessoas não se estabelecerem levava um bocado que as pessoas se fechassem dentro da sua sala, que não houvesse portanto e sofri ali muito durante aqueles primeiros tempos, mas depois as equipas foram-se criando, nós fomos-nos estabelecendo e às vezes mesmo a própria equipa quando se estabelecia, mesmo quando saía só saía uma ou duas e isso dava um bocado de força porque quem ficava era sempre era em maior numero e acho que ao longo dos anos fomos aprendendo, pelo menos aqui não é, que temos mesmo que fazer um trabalho de equipa e temos que trabalhar e ajudar-nos uns aos outros e que só assim é que é possível e quando se trabalha assim eu acho que facilmente se consegue passar também aos estagiários, se dentro da instituição as pessoas conseguem trabalhar assim, facilmente elas acabam por sentir que o objectivo fundamental aqui é esse, é elas perceberem que estão a trabalhar para um todo

4. Quais as práticas de supervisão que mais utiliza?

Olha, antes de tudo observar. Observar como ela se integra no grupo, na instituição e como interage com as crianças. Eu acho que é isso primeiro, não é? Depois em conjunto com ela, lá está sempre o trabalho em equipa, planificar em conjunto e avaliar em conjunto. Mas este avaliar sempre de forma que não esteja a apontar o dedo, numa forma de colaborar, de entreajuda.

5. Ponderando a sua experiência como educadora cooperante o que considera mais importante que as estagiárias aprendam durante o estágio de formação inicial?

Eu acho que é isso, é um bocado repetitivo, mas é isso, como é que eu posso passar valores às crianças, como é que eu posso alguma vez passar esses valores quando na verdade eu própria não consigo pô-los na prática, portanto como é que eu posso passar valores de cidadania, de solidariedade, de partilha, às crianças, não é que é isso que nós queremos na Formação Pessoal e

social, quando eu dentro do meu local de trabalho não consigo fazer, portanto é impossível de maneira nenhuma, ou se põe na prática, ou não vale a pena vir com teorias, não é possível, não é de todo, não é possível.

6. Quais os aspectos facilitadores e constrangimentos mais sentidos durante o processo de supervisão no estágio de formação inicial?

Que engraçado, sei lá, olha, porque é assim, para todos os efeitos, nós como educadores quando recebemos os estagiários, nós estamos sempre a expor não é e isso não é fácil, não é porque não é, eu sinto isso, acho que não é fácil, esse momento de nos expormo-nos e de me expor é sempre um momento difícil e não é só no início é depois ao longo de todo o processo, porque quando eu digo que nós educadores temos que nos adaptar aos estagiários, não é temos que nos moldar e o estagiário também tem que se moldar a nós esse processo não é fácil, é uma coisa que tem que levar o seu tempo e pronto às vezes o questionarmos será que? que... ela está a entender, ou ele está a entender porque é que se tem que se processar assim, porque temos consciência também que não somos perfeitos, não é?. Eu tenho consciência como profissional, que faço aquilo que posso dentro do melhor, mas que não sou perfeita, portanto, mas a verdade também não tenho receio de me expor, mas que não é fácil não é, portanto é sempre constrangedor.

Mais fácil para mim, eu acho que é eu conseguir sentar-me com o estagiário e conversar sobre aquilo que fazemos, porque acho que acaba por, é fácil porque através desse diálogo a capacidade que temos em conseguir conversar sobre o grupo, como é que está a decorrer, como é que as crianças estão a sentir, como é que o trabalho está a decorrer dentro do estágio delas eu acho que isso é tão bom, que eu gosto e para mim acaba por facilitar todo o processo e quando isso acontece e quando nós temos à vontade para nos sentarmos e dizermos olha vamos lá a ver isto, então isto aqui não correu porquê, então vamos lá a ver, no fundo a questão da reflexão, quando isso acontece, eu acho que isso é bom e sinto alguma facilidade nisso, acho que não tenho dificuldade nesse aspecto e depois toda a relação e todo o trabalho, nós sentimos que os benefícios que isso depois traz para as crianças, não é, porque quando as coisas correm bem, quando falamos no trabalho que se está a desenvolver dentro da instituição, dentro da sala, todo o processo é um benefício tão grande para as crianças, porque elas e que saem também a usufruir com isto, não é, elas é que ganham com todo este processo, acho que isso é muito bom e é facilitador, porque essa relação que nós estabelecemos com o estagiário também é feita através da relação com as crianças, não é, porque é o que te digo, tem que haver aqui uma ligação muito forte, não é, as crianças têm que sentir e apercebem-se logo que aquela pessoa que está ali que entrou dentro do grupo e que faz parte do grupo e como tal partilha connosco tudo aquilo que nós temos estado a partilhar e que queremos partilhar ainda.

Bloco E – Vivência do processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância

1. Como caracteriza a relação existente com a sua estagiária e que importância atribui a essa relação?

É isso, é a partilha. Acho muito importante, pois só tendo uma boa relação se consegue fazer um bom trabalho.

2. Reúne frequentemente com a sua estagiária?

Sim, semanalmente e às vezes, é quase todos os dias falamos, não é no final duma actividade, ou a meio da manhã ou à tarde conversámos sempre como é que está a correr, como é que às vezes quando alguma coisa não correu tão bem, até na relação que às vezes algumas crianças tentam fazer em que a estagiária tem mais dificuldade, às vezes em estabelecer com uma criança ou outra em estabelecer relação com uma criança ou outra, conversarmos acerca disso,

3. Qual a periodicidade dessas reuniões?

Mas semanalmente reunimos para planificar para a semana seguinte

4. Quais as vantagens dessas reuniões?

Eu acho que as vantagens são sempre muito boas, portanto, lá está outra vez tanto para ela, para mim como para o grupo. Quando nos sentamos é para conversarmos e quando estamos a conversar estamos a avaliar aquilo que correu e na educação quando não avaliamos nunca chegamos ao cerne da questão; que é quantas vezes nós estamos a conversar sobre as coisas nós descobrimos que afinal não era bem assim e se calhar não estava a correr tão bem assim, depois é a interacção que há entre o podermos conversar e as ideias surgirem, porque o estagiário também traz as ideias, traz as ideias delas que nós partilhamos também juntamente connosco, e isso é sempre uma mais valia em todos os sentidos, para o trabalho que queremos desenvolver, para os objectivos que pretendemos e lá estão as crianças outra vez a beneficiar com isto tudo, não é?

5. Qual o seu papel durante essas reuniões?

É a partilhar com ela, é avaliar com ela é tudo nós, nós, não é agora vou-te avaliar aqui a ti, não, não tem a ver com isto, tem a ver com o trabalho que está a ser desenvolvido dentro da sala, portanto quando avaliamos, avaliamos entre todos, e muitas vezes até com as crianças, quando nós fazemos ao fim do dia fazemos o diário com as crianças também estamos a avaliar com elas, não é, e tudo isto serve, para reflectirmos acerca do trabalho, como é que correu o dia, quando falo com ela depois dou-lhe o feed-back que as crianças nos dão do que gostamos e o que não gostamos e o que é que fizemos e o que queremos, tudo isso é uma reflexão para nós também, não é? feita com as crianças que tem que ser feita também, porque senão não resulta.

6. De que forma coopera com o trabalho da sua estagiária ou de que forma a incita à colaboração?

Através disto tudo. É assim, por exemplo nos momentos em que estamos em grande grupo, umas vezes sou eu que estou no grupo, que estou a direccionar, não é, outras vezes é ela, muitas vezes é ela que também está, portanto isto é a forma de eu poder, dela se sentir que está dentro do grupo, das crianças sentirem que ela faz parte do grupo, e depois na forma como ela interage com eles na, quando decidimos e também como é que vamos planear as actividades, como é que vamos

fazer, é tudo em conjunto, não é, ela faz parte e é a única forma dela também poder sentir que faz parte dessa equipe, não é.

7. A estagiária coopera na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma?

Sim, sim, tem mesmo, ela propõe, neste momento tem a ver com o projecto que ela está a querer, que está a desenvolver com as crianças e portanto planifica e juntamente eu tenho que planificar com ela, porque em muitos momentos ela não está a trabalhar com o grupo todo, está só a trabalhar com o pequeno grupo, não é, quando está com o pequeno grupo o outro grupo tem que estar em qualquer lado e ela tem que saber o que é que está acontecer porque trabalha um bocado com o pequeno grupo depois vai buscar outro grupo e esse grupo está integrado noutra actividade, que depois ela tem que saber o que está acontecer ali para poder organizar o trabalho dela também, não é e as actividades.

8. Em que consiste o seu trabalho como educadora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários?

Eu gosto de observar e depois tento logo que possível conversar com ela e ver, olha aqui vê lá, porque quando eu vou tentar, só se a situação estiver complicada no momento é que eu sinto que tenho que intervir, quando vejo que o estagiário está com alguma dificuldade, não é? mas tentar sempre intervir de uma forma que as crianças não percebam que estou a querer passar por cima do estagiário, não é, mas, ou arranjarmos ali estratégias de ajuda e de que a própria estagiária não sinta, não só a criança (lá está a tal estagiária como criança) não só o grupo de criança, também como ela como elemento que sinta que eu estou a interferir porque ela está a fazer mal, não nesse sentido, mas de forma a ajudar a que ela perceba: - olha vamos experimentar assim, que se calhar até é a forma mais fácil de conseguirmos dar aqui o salto. Se ela sentir que as coisas são assim e é assim que eu tenho que fazer não é?; não é chegar ali e dizer: - Olha isto está mal, isto não está a correr bem, isto não é assim; ou vamos tentar por aqui. E se tentássemos assim, sempre numa tentativa que ela perceba que vamos criar aqui outra forma, não anulando completamente aquilo que tu estavas a fazer

Por exemplo, ainda no outro dia no ginásio estávamos a fazer, ela tinha um jogo, tinha propostas de jogo e quando eu li a proposta de jogo eu sabia que aquilo ia ser muito difícil para ela. Podia ter dito logo assim: - Olha, não vais fazer isto porque não sei quê... Eu preferi que ela fosse para o ginásio, porque a actividade era lá e depois ela sentiu as dificuldades e ali sem armar grande confusão eu disse: - Então e agora? E se tentássemos?... Pronto o jogo decorreu, houve interferência da minha parte, porque teve de haver, não é? mas deixei-a experimentar, porque para elas sentirem, porque às vezes é um bocado subjectivo quando nós tentamos dizer: - olha isto assim é melhor, esta actividade é melhor não fazeres assim porque vai acontecer, é muito difícil, elas têm que sentir, porque no nosso decorrer de profissionais, ainda hoje, quantas vezes nós planificamos e depois a coisa não resulta e temos 30 anos de serviço, quantas vezes, não é? às vezes nos acontece isso, mas

só mesmo às vezes passando pela prática e sentindo as coisas é que nos apercebemos, portanto eu acho que só se é uma coisa muito fora do comum, por exemplo no início de estágio vou fazer uma actividade com balões e às vezes nós também nos enganamos, pensámos que aquilo não resulta e depois resulta, quantas vezes, não é? E às vezes elas, pensamos isto não vai resultar, por isso é que eu acho que é sempre bom, temos é que estar ali na retaguarda, porque quando correr mal, estamos lá, não é, não vamos pôr, ninguém vai pôr ninguém em perigo, não é?, estamos na retaguarda e aí vamos interferir e depois aí elas começam a perceber, olha isto não está a resultar, temos que criar, eu acho que como educadores é isso também que temos que ajudar a estas dicas.

Bloco F - Formas de melhoria da supervisão pedagógica na formação em Educação de Infância

1. Admita que um(a) colega seu (sua) é convidado pela primeira vez a receber estagiários e não sabe se há-de aceitar. Que conselhos lhe daria?

Eu digo que é sempre bom, eu digo sempre, daí também eu aceitar, não é, porque tem sempre mais valias. Há momentos que são difíceis, há momentos mais complicados não é? Já tive situações, não foram muitas, ao longo destes dez anos um ou dois casos que tive estagiárias, que tiveram imensa dificuldade em conseguir, uma inclusivamente teve que ir para a terapia da fala, porque perdia a voz, mas não tinha nada, ela depois ia para as terapias, ficava completamente afónica, mas era no momento em que se deparava com o grupo, entrava em pânico, perdia a voz, não conseguia falar, ficava rouca, pronto, mas isto foi um trabalho difícil, não é? Mas aí é a tal coisa boa que nós depois também sentimos porque, passou-se, na altura elas vinham mais cedo, passou-se Dezembro, Janeiro, Fevereiro e só em Março é que ela conseguiu dar o salto. Foram estes meses de luta, depois foi... ainda há muito pouco tempo ela aí vinha, porque... e acho que neste momento é uma excelente educadora, mas foi difícil, portanto, este, aparecem-nos situações dessas às vezes em que o percurso é mais difícil, mas acabamos sempre por aprender com este tipo de relação que depois estabelecemos e depois conseguimos alcançar, não é? Portanto o que eu digo sempre é que é sempre uma mais valia, porque elas vêm com aprendizagens sempre novas, trazem propostas novas, nós aprendemos, porque muitas vezes também se não estamos atentos a isto como educadores, caímos um bocado na rotina, é bom porque é outra pessoa que temos dentro da sala que nos ajuda também a avaliar e a pensar, não é? porque às vezes quando estamos muito sós o que acontece é que não pensamos tanto, não reflectimos tanto sobre as coisas, porque é que é assim, porque é que, não é? Quantas vezes elas vêm ter comigo e dizem: Oh aquele menino está assim e se calhar eu ainda não tinha reparado, não é? Porque e lá está, o bom que é também para o grupo e para as crianças. É bom para as crianças, é bom para nós e é bom para as estagiárias. Pronto é isto que eu costumo dizer.

2. Que outros aspectos considera importantes referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância?

Eu acho que sim, eu acho que era bom que houvesse mais um acompanhamento, maior acompanhamento para nós, como... porque às vezes questionámos também, é como te digo nem tudo..., mesmo conversando com as colegas, com as educadoras da instituição ou com outros educadores e profissionais, muitas vezes nós questionamos situações e às vezes por exemplo há alterações que a escola propõe em termos de conteúdos e de planificações e que chega-nos à mão através dos estagiários e não há uma dica da parte da própria escola, que propõe aquilo às estagiárias, diz que é assim que quer, mas a nós não nos chega nada e muitas vezes nós deparamos com as coisas na mão no momento e muitas vezes também não estamos preparados para aquilo, portanto precisamos de investigar de procurar. Ainda agora há pouco tempo me apareceu uma grelha nova em que era completamente diferente das grelhas anteriores e eu fiquei a olhar e a estagiária estava com alguma dificuldade porque eu percebi que ela gostava de, pediu-me um pouco de ajuda e eu na altura também fiquei assim, porque nós também precisamos de tempo, porque quem, quem, quem cria estas grelhas tem um tempo para reflectir sobre elas não é e nós como educadores também precisamos de tempo para reflectir sobre as coisas, não é os documentos aparecem-nos à frente e olhem agora é assim que vamos ter que fazer, não é' completamente diferente, por exemplo a questão do diário de campo mudou completamente daquilo que era o costume, nós não temos tempo para avaliarmos e sabermos se aquilo é o melhor, não é que sejamos nós que vamos alterar isso, mas tem que haver uma partilha e um diálogo também com os educadores cooperantes que estão a receber os estagiários. Acho que isso é importante, nesse aspecto eu acho que devia de haver uma abordagem mais próxima, sobre essas, pronto aquilo que a escola define e que altera e que nós como cooperantes temos que ter conhecimento das coisas, não é?

Transcrição Integral da Entrevista Inicial realizada à estagiária D1

Bloco B – Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

1. Considera que a sua Instituição de Formação lhe fornece o apoio necessário para realizar a sua Prática Pedagógica? Porquê? Como?

Sim, acho que fornece, tanto a nível de aulas como a nível de tutoria, pronto os tutores que nos acompanham, para assim, nós podermos realizar uma prática com sucesso. Antes da prática tivemos uma semana intensiva de PIMI, que é o projecto, pronto falamos do projecto. Os alunos desenvolveram um projecto entre grupos e posteriormente foram apresentados. Pronto, deram-nos alguns papéis com objectivos da prática e instrumentos que podemos utilizar durante a prática, por exemplo a grelha relacional linear de planeamento. Agora foi-nos fornecido o diário de campo com as tabelas, de que é que vamos propor do projecto, pronto é mais ou menos isso.

2. Quais os objectivos que a instituição de formação lhe propõe para a disciplina de Intervenção Educativa IV?

Os objectivos?...não tenho bem assim, eles entregaram sim, mas por acaso ainda não tenho bem a noção de quais são mesmo, pronto, mas preciso de ler.

3. Como é que é realizada a articulação entre a Instituição de Formação e a unidade curricular de intervenção educativa IV?

Eu penso que pronto, através de aulas de preparação, como eu já referi para o projecto, as visitas da tutora, para haver ligação entre a faculdade e nós aqui no estágio, pronto e daquilo que estou a ver penso que sejam as duas importantes.

4. Considera que a formação inicial que tem vindo a receber, para além da prática pedagógica, o tem preparado para os desafios a que tem sido sujeito no seu estágio?

Sim, a nível mesmo de actividades. Acho que nos prepararam bem, porque tivemos, expressão musical, plástica e dramática que nos prepararam bem, para pensar como é que podemos introduzir isso nas crianças. Mas por um lado, a nível pessoal, como resolver conflitos entre as crianças ou qualquer situação assim mais pessoal, não foi assim muito bem preparada. Somos mais nós que temos que pensar como é que vamos resolver isto ou perguntar à educadora, como é que ela acha que é melhor. A esse nível acho que não foi assim muito bem, mais a nível da psicologia, pedagogia. Tivemos psicologia, mas eu sinto que não aprendi muito nas aulas.

5. Considera que a Prática Pedagógica/Intervenção Educativa (Estágio) é um elemento facilitador no seu processo de iniciação à vida activa profissional? Porquê?

Sim, eu acho que sim, porque temos o contacto directo com as crianças e eu acho que isso é extremamente importante para depois podermos passar para a nossa vida profissional. É o contacto com o real e não só falarmos das teorias. Pronto acho que a teoria é importante sim, mas temos também que ir para o real, não só teoria. Por exemplo, música, sabíamos que tínhamos que fazer daquela maneira, mas se não experimentássemos antes de entra para...mesmo para a vida profissional, ficávamos assim um bocado: Como é que eu faço? E assim já estamos preparadas.

Acho que no 4º ano o tempo da prática é suficiente, agora nos outros anos acho que foi pouquinho tempo.

Bloco C – Funções da Educadora Cooperante no processo de supervisão do estágio em Educação de Infância

1. Considera que a educadora cooperante tem um papel preponderante durante a sua prática pedagógica? Porquê?

Sim, sim. É importante na medida em que é ela que me vai orientar neste processo de aprendizagem. Vai-me sugerir e apoiar quando existe alguma dificuldade, ou quando eu tenho alguma dúvida, portanto acho que se ela não estivesse comigo, também ia-me sentir um bocado perdida, porque é a ela que eu recorro quando estou com dificuldades ou quando tenho duvidas.

2. Como está a encarar o papel da sua Educadora Cooperante?

Pronto, estou a encarar positivamente, porque sempre que há oportunidade nós conversamos, exponho as minhas dúvidas, o que é que vou fazer e ela dá-me também um feed-back daquilo que eu estou a sentir.

3. Tem conhecimento de quais são as funções da educadora cooperante durante o estágio de formação inicial? Como?

Não, não, nunca ninguém me disse, as funções nunca ninguém me falou.

4. Quais são as funções que considera mais importantes para uma educadora cooperante realizar o processo de supervisão?

Tem que haver diálogo, bastante diálogo entre a estagiária e a educadora. Penso também que a educadora deve ser acessível e estar disponível, para que a estagiária possa recorrer à sua ajuda e também acho que é importante, ela incentivar a estagiária. Às vezes, olha faz assim, ou...pronto, motivar positivamente.

5. Na sua opinião, que características deve ter o supervisor pedagógico (educadora cooperante)?

Deve ser uma pessoa aberta, segura e estar disponível para reuniões e diálogos com a estagiária.

6. Quais os aspectos que considera mais importantes para o processo de supervisão?

Acho que um diálogo compartilhado como já tinha referido, um relacionamento aberto, honesto e claro, que se entendam bem, acho que é um aspecto importante.

Bloco D – Processo de Estágio e sua Supervisão

1. Reúne frequentemente com a sua educadora cooperante? Qual a periodicidade dessas reuniões?

Sim, sim, reúno. Nós tentamos pelo menos reunir uma vez por semana, mas às vezes acontece duas vezes, mas sim reunimos.

2. Considera vantajoso para si ter essas reuniões? Porquê?

Acho bastante importantes para esclarecer dúvidas e planejar para a semana seguinte e discutir o que se vai fazer, para ela poder dizer: Olha se calhar é melhor não fazeres assim, podes fazer de outra maneira ou então dizer que está bem, pronto.

3. De que forma colabora na sala de actividades enquanto estagiária?

Pronto, eu de manhã realizo o acolhimento com as crianças, depois tenho sempre uma actividade planeada para o dia que realizo. Tento sempre realizar eu individualmente e quando há alguma criança que está a falar um bocadinho mais a educadora também intervém para tentar controlar também um bocado o grupo. Tento sempre todos os dias quando há tempo fazer o diário com eles. Agora na última Sexta-feira fui eu que fiz sozinha o conselho com eles. Pronto, tento sempre estar activa em todos os momentos do dia.

4. Coopera na planificação e execução das actividades a realizar? De que forma?

Sim. Pronto, a educadora à Sexta-feira gosta que eu lhe mostre as planificações, para fazer para a semana as actividades. Eu faço em casa, com a grelha relacional linear de planeamento que à Sexta-feira dou à educadora para ela ver em casa no fim-de-semana e ela depois diz-me o que é que acha e o que é que eu posso fazer.

5. De uma forma geral, o que tem representado, para si, o tempo de estágio?

Eu penso que tem, também já passou um mês, também passa rápido. Acho que é um tempo de aquisição de conhecimentos, vamos sempre adquirindo mais e mais conhecimentos e também para nos desenvolvermos a nós como futuras educadoras e a nível pessoal também, pronto.

6. Quais os aspectos facilitadores e constrangimentos que mais tem sentido durante o estágio?

Eu a nível de constrangimentos, como ainda estou cá há pouco tempo ainda não tenho assim muito para dizer, mas aspectos facilitadores, eu acho que eu tenho um bom relacionamento com a educadora, sempre que eu tenho qualquer problema, eu falo com ela e ela mostra-se sempre disposta a ajudar-me e também um bom trabalho com a equipa toda do jardim de infância. Pronto, quando há um trabalho entre todos, em que todos falam por si, acho que é bom e facilita o nosso estágio e as nossas aprendizagens.

Bloco E – Formas de melhoria da supervisão pedagógica em educação de infância

1. E se fosse possível reformular o currículo da prática pedagógica, o que é que reformularia? Porquê?

Eu acho que não reformulava nada. Acho que está bem, portanto o currículo da prática aborda os principais objectivos que nós temos que aplicar na nossa actividade como educadoras.

2. Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o futuro da Prática Pedagógica do Curso de Educadores da Infância?

Eu penso que, por exemplo se houvesse um espaço que podia ser físico ou na internet, onde as estagiárias pudessem partilhar as suas ideias ou o que fizeram durante um dia, ou mesmo podermos trocar planificações para nós termos e as outras terem ideias, do que se faz, o que correu mal, o que correu bem e também partilhar as nossas dificuldades. Pode ser que uma consiga responder à dificuldade da outra estagiária, assim termos uma troca de informações entre todas.

3. Que outros aspectos considera importantes a referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância?

Eu acho que não estou a ver assim nada que possa acrescentar. A educadora cooperante tem-me ajudado sempre que eu peço ou que vê que é necessário. A tutora desde o início do estágio já veio cá duas vezes, ela normalmente costuma vir todas as semanas para dar, para nos ver e para ver se está a correr tudo bem. Pronto eu acho que a nível de tutoria também está a correr bem, por enquanto não tenho razões de queixa.

4. O que gostaria de acrescentar a esta entrevista?

Eu acho que já disse tudo o que tinha a dizer, eu acho que já disse tudo, pronto.

Transcrição Integral da Entrevista Final realizada à Educadora Cooperante A1

Bloco B – Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

1. Que tipo de relação manteve com a Instituição de Formação de que é proveniente o estagiário que orienta?

Este ano nem sequer houve a reunião de início de estágio. Portanto, houve uma conversa inicialmente com a tutora e depois ao longo do ano, ao longo do estágio houve algumas conversas

2. Qual o tipo de comunicação que existiu entre si e a instituição de formação?

Nada, não houve.

3. Existiu alguma iniciativa da sua parte para estabelecer uma comunicação mais eficaz com a Instituição de Formação? Porquê?

Não. Da minha parte o que houve foi, houve uma determinada altura do estágio em que eu pedi, disse à estagiária que sabia que os professores davam apoio no decorrer do estágio, que ela solicitasse esse pedido, porque é daí que serve também o estágio. Foi só esse.

4. Considera que foi possível atingir os objectivos que a instituição de formação lhe propôs?

Eu acho que sim. Porque é assim, isto já não é um trabalho de agora, não é? Temos que ser coerentes, isto não é um trabalho de hoje, é um trabalho que já vem de há 10 anos, não é? Portanto...

5. Durante este ano, quantas reuniões, teve com a instituição de formação?

Não tive nenhuma.

6. Quais os temas dessas reuniões?

Os temas não existiram.

7. Quais os temas que gostaria de ver tratados nessas reuniões em estágios futuros?

O que eu acho e continuo a achar é que todos os anos surgem ideias novas da parte da Instituição e essas ideias chegam-nos pelas mãos das estagiárias e isso é que eu acho que não está de acordo. Porque quando há uma reformulação se é boa ou má, não estamos a discutir isso. Eu acho, é que nós como cooperantes devíamos ser as primeiras a ser avisadas não é? Mandam-nos realmente os papéis, os formulários para nós analisarmos e virmos, mas depois nas mãos das estagiárias aparecem-nos outras situações novas que nós não temos conhecimento. Eu acho que aí há um erro.

8. Considera que a Instituição de Formação lhe dá as directrizes necessárias para ser supervisora de estágio? Porquê?

Não, era aquilo que eu falava. Em determinadas alturas quer dizer, há coisas que nós vamos aprendendo, fomos aprendendo, mas quando surgem as alterações, nós sentimo-nos um bocadinho impotentes junto das estagiárias, não sabemos bem, mas o que é isto? Não é bom, mas eu não sei o que é isto. Isto veio de onde, eu acho que isto não cai bem. Mostra que há qualquer coisa, que há uma deficiência qualquer. Penso que não é do nosso lado.

9. Se a resposta anterior for negativa: Em que aspecto ou aspectos gostaria que a Instituição de Formação lhe desse mais ajuda?

Era neste aspecto, era aquilo que falávamos, que era se surgem alterações, se há uma metodologia que foi alterada que seja comunicada aos cooperantes, pronto. Depois relativamente ao resto, eu acho que desde que ...até temos a tutora e este ano a tutora até veio com frequência aqui à escola, é verdade, não é? E nós às vezes também podemos questionar e sentimos que é tudo tão a correr e o tempo é todo tão pouco e a tutora também vem a correr e vem muito pouco tempo, que nós às vezes sentimos quase que estamos a ser um incómodo na situação. É verdade...

10. Quantas reuniões foram realizadas com a tutora da Instituição de Formação?

Nenhuma.

11. Quais os temas dessas reuniões?

Portanto não houve temas.

12. Sentiu necessidade de mais visitas por parte da tutora? Porquê?

Eu acho que talvez não tanto, porquê? Porque nós acabamos muito por conversar muito umas com as outras. Como fazemos as nossas reuniões e como elas também estão presentes nas reuniões e este ano como havia uma coordenadora que fazia no fundo o apanhado e andava pelas salas todas e sabia o trabalho que estava a ser feito, facilitou. Mas quando não há, cada um está a trabalhar nas salas, quando não há esta pessoa que está de fora e está uma pessoa que está a trabalhar directamente com o grupo tem que haver uma deficiência, tem que haver. Só pode haver, não tem que ser de outra maneira, não é? E este ano eu senti muito isso, porque foi o primeiro ano que tivemos uma coordenadora sem grupo, não é? E eu senti que a O. Conseguiu fazer o apanhado e aperceber-se do que é que se estava a passar, não é? E quando ela dizia, os projectos estão parados, as coisas não estão a andar. Pronto se calhar às vezes esse encontrão, se calhar tinha que vir do outro lado, não é?

Bloco C – Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio de Educação de Infância

1. Se a instituição de formação estiver interessada que continue a ter estagiárias, vai aceitar? Porquê?

Sim, porque eu acho que é sempre uma mais-valia. Eu acho que é uma mais-valia para elas também, porque eu acho que as escolas também têm que abrir os locais de estágio. Porque quando eu fiz também me abriram as portas, não é? E se nós fossemos fechar as portas, então não havia sítio para os alunos estagiarem

Depois acho que é sempre uma mais-valia para as crianças, há sempre mais uma pessoa, não é? E é uma mais-valia para nós e para elas porque há sempre aprendizagens novas, há sempre coisas que surgem de novo e que partilhamos e sempre que as pessoas querem trabalhar e estão lá com o intuito de trabalhar e saberem para o que é que vão, é sempre uma mais-valia.

2. Quais as motivações que o levam a continuar a exercer o cargo de educadora cooperante?

Eu acho que são essas mesmas, são as mesmas, não é? Aprender, não parar no tempo, porque às vezes fechamo-nos demasiado lá no nosso burquinho. E é verdade, por exemplo, em relação ao trabalho de projecto, eu aprendi com as estagiárias, porque na nossa formação, não se falava nisto. Claro que nós depois fizemos a licenciatura, fazemos formações, mas não tenho ido assim a sítios, ou informações onde se fale muito de trabalho de projecto, não tenho passado por esse, não tenho feito esse caminho e se não fosse aqui, não é? Se eu não recebesse as estagiárias não teria passado por esse processo.

3. Durante este ano adquiriu algum conhecimento novo sobre as funções e características dum supervisor no estágio de formação inicial? De que forma?

Eu acho que nós aprendemos sempre, não é? Eu acho que há sempre qualquer coisa diferente, até porque as estagiárias são sempre diferentes e nós aprendemos sempre. E acabamos sempre por moldar e aprendemos que se calhar não devia ter feito assim, mas devia de... Portanto é sempre, aprendemos sempre e há sempre uma mudança e uma adaptação também.

4. Considera o processo de supervisão positivo? Porquê?

Eu acho que sim. Porque há coisas que, não que nós vamos esconder, porque não se esconde nada, por mais que se queira não se esconde. Mas a pensarmos assim: “Ah! Eu devia ter dito mais isto, ou devia....” No final, eu acho que elas acabam por, no trabalho do dia a dia, em grupo, quando estamos, porque temos que trabalhar em grupo, eu acho que ela vão acabar por sentir essas situações, quando a coisa não está tão bem, quando a coisa não está a correr tão bem como se pretendia, é preciso dar o tempo e com esse tempo depois a coisa acaba por ir lá e se vai lá é porque teve que dar a volta e essa volta às vezes também tem que ser dada por elas e também por nós.

5. Quais as principais dificuldades com que se deparou este ano durante o processo de supervisão?

Às vezes é...que é uma coisa que eu acho que é sempre difícil que é a forma de estar, neste caso da pessoa que está connosco, não é? Há ali um tempo que nos temos que nos moldar e que temos que perceber como é que é. “Ah! É assim porque está triste, porque está insegura, porque não se sente à vontade, mas depois com o decorrer do tempo nós percebemos que aquela pessoa que aquilo não devia ser assim. Mas depois percebemos que aquilo é mesmo assim. É maneira de ser da pessoa e ali não muda, já não é possível mudar, porque faz parte da pessoa. E nesta questão de supervisão, é muito difícil para nós. E há momentos em que nós perdemos um bocadinho a cabeça. Eu falo por mim, porque às vezes dou um grito e digo: “Mas o que é isto? Mas porque é que isto está assim? Porque é que tem que ser assim?” E depois vou percebendo que aquilo é assim, porque aquela pessoa é mesmo assim, porque é uma pessoa fechada, porque é uma pessoa que não tem vida, porque é uma pessoa reservada, porque é uma pessoa que não há luz, porque é um bocadinho amorfa e aquilo ou ainda vai mudar ao longo dos anos, mas para isso ainda é preciso um caminho longo a percorrer e para isso nós não podemos mudar as pessoas. Em 4 meses não se muda a forma de ser das pessoas.

E aí é que eu acho que às vezes é a parte mais difícil da supervisão. Porque não é passar os conceitos e as competências e os objectivos, não é...Isso passa-se no dia a dia quando nós estamos ali no directo, no terreno, isso nós a pouco e pouco vamos passando e elas também para nós. Agora a forma de ser e de estar é que às vezes é um bocadinho complicado.

6. Quais as funções que considerou mais importantes para realizar o processo de supervisão à sua estagiária?

Eu acho que foi isso mesmo e foi isso que eu lhe passei que é o saber, o termos que nos moldar às situações, a todas elas, não é? Àquilo que se passa dentro da instituição, que são os profissionais que lá estão, os colegas todos que chegam de novo e depois a comunidade. Eu acho que ela, neste caso percebeu que,... conseguiu atingir, pelo menos espero bem isso, que foi talvez a coisa mais, o trabalho mais difícil, foi ela entender que tinha que se moldar. Que não está ali sozinha, que não está ali só para fazer aquele estágio. Para no fundo juntar tudo aquilo que tinha que era para juntar, que lhe tinha sido pedido pela escola, formar o projecto dela, fazer o caderno dela, com aquilo que lhe foi pedido, com os objectivos, com as planificações, com tudo isso, que às vezes não é o mais importante, é, o importante é conseguir estar e conseguir aprender e colher aquilo que...eu acho que esse objectivo eu acho que consegui, eu pelo menos eu penso que sim. Agora não sei, mas isso foi uma das coisas que eu bati mais com ela. Depois também, mas isto sente-se na relação com as crianças, não é? E algumas vezes eu tive que lhe chamar a atenção. Neste aspecto eu tinha que lhe dizer: “Olha, sorri que estás com crianças”. E acho que esse caminho foi lento, muito lentinho, devagar como o caracol, mas eu acho que atingiu ali qualquer coisinha. Pelo menos o sorriso apareceu, lá muito para o fim, mas lá foi

7. Durante este ano os educadores realizaram trocas de informação sobre os estagiários?

Sim.

8. Considera que foram importantes essas trocas de informações? Em que medida?

Muito importantes, muito importantes, porque às vezes a tal relação que eu te falava das pessoas, porque é difícil, porque nós não temos que gostar de todos e às vezes temos preferências mas por uns do que por outros, porque tem a ver connosco. E às vezes a nossa critica pode ser um bocado destrutiva, ao ponto da colega nos dizer: “Olha que, vê lá, também não tenho bem essa noção. Achas?” Portanto e estas questões também levam-nos a pensar, não é? E por isso é que eu acho que é bom falarmos e não só falarmos. E quando falamos e pedimos para elas organizarem actividades em que estejam presentes também os outros grupos, não só é importante para aquilo que elas estão a realizar e portanto transmitirem uns aos outros e que as crianças percebam que a escola é um todo mas também porque há uma visão dos outros professores, não é? Da postura, da atitude, quando ela foi fazer aquela actividade ao ginásio, as outras educadoras também me conseguiram transmitir e ela ali esteve sozinha, qual foi a forma de estar dela e a postura dela e isso é importante, que acaba por ser também um olhar dos outros que também é importante na nossa avaliação relativamente às estagiárias.

Bloco D – Processo de supervisão pedagógica durante o estágio em Educação de Infância

1. Quais foram as concepções mais utilizadas durante o processo de supervisão pedagógica com a sua estagiária?

Eu acho que primeiro tentei que ela se adaptasse. No inicio foi um bocadinho difícil, porque ela é muito reservada. Depois deixá-la desenvolver o trabalho dela, fazendo-a sentir que aquele espaço também era dela. Deixá-la sentir que podia estar à vontade com as crianças, que podia trabalhar com elas sozinha, mas sempre que ela precisasse eu estava ali para a ajudar.

2. Durante o estágio, quais os objectivos e funções que seleccionou como sendo os mais pertinentes para o processo de supervisão?

Já falamos um bocadinho acerca disso, que é a questão da relação, da forma de estar, de colaborar, de cooperar, não só com o grupo, mas também com a parte exterior, não é? Numa forma geral é isso.

3. Como procedeu a esta selecção? (a partir dos que são dados pela Instituição de Formação ou de acordo com um critério pessoal)?

Eu acho que é com o meu critério próprio. Claro que eu sei o que é que a escola pretende do estágio, não é? Sei quais são os objectivos e aquilo que a escola pretende, mas este é o tal caminho que nós percorremos com elas e que eu tenho que ver. Tenho que ver que este ponto tem que ser mais trabalhado, porque aqui as coisas não estão...ela está a ter dificuldade e esse é o percurso que se faz.

4. Quais as práticas de supervisão que mais utilizou?

Eu acho que são sempre as mesmas, que é a abertura total. Para já aquilo que eu acho que não está correcto e aquilo que eu sinto que não está a correr tão bem, é conversar sempre, mesmo dentro da sala de uma forma indirecta sem as crianças perceberem, fazer um sinal que não está a ser tão correcto, que não é aquilo que se pretende. E depois é dar espaço. Porque eu acho que quando nós educadores damos espaço, neste caso ao estagiário, ele consegue fazer o percurso, consegue ultrapassar, tropeça, mas levanta, começa pró aí, é dar espaço e abertura e sentir que ali que o espaço onde está também é dele. É das crianças, eu estou ali a gerir, mas ela também ter que sentir que ela é autónoma e também faz parte do espaço. Se ela sentir isso eu acho que todo o caminho é feito.

5. Em relação à sua estagiária considera que conseguiu atingir os objectivos a que se propôs no início do estágio?

Eu acho que sim. Os objectivos que me propunha no inicio do estágio já sabemos quais são, depois há os tais pontos que nós falamos que são aqueles que nós temos que ir limar depois de ir conhecendo a estagiária, como é que ela é e de como é que ela interage com o grupo e com os colegas todos. Depois é aí lima-se aonde é preciso limar e nós também temos que nos limar a nós e depois aí os objectivos são atingidos. Não digo que foi tudo maravilha, que tudo foi atingido assim como se pretendia, mas acho que no geral, em 4 meses acho que foi conseguido muita coisa.

6. O que considerou mais importante que a sua estagiária aprendesse ao longo deste estágio de formação inicial?

É isso mesmo. Eu acho que é, pronto há aquilo que já está decidido que é aquilo que vem da escola e que ela sabe que tem que realizar: as tais planificações, que tem que atingir as competências, os objectivos, as áreas de desenvolvimento, essas coisas todas já sabemos que é aquilo que vem de lá, mas depois o que é importante é que ela consiga fazer uma relação entre as coisas, que haja uma direcção nas coisas, que as coisas não caiam. Agora apetece-me fazer isto porque é isto que eu quero. Tem que haver uma direcção nas coisas que vai realizar, um fio condutor e que esse fio condutor seja como uma teia, onde ela é aquilo que pretende, mas há isto, isto e aquilo que eu tenho que ter em

atenção. A tal teia que eu falo, e quando ela conseguir fazer essa teia, conforma vai construindo essa teia, eu acho que aí o caminho está a andar.

7. Na sua opinião quais as dificuldades mais sentidas pela sua estagiária na área das relações com os outros intervenientes (coordenadora, educadoras, auxiliares, CAF) na área da planificação, concretização de actividades?

Eu acho que é...eu acho que foi isso, mas eu acho que ela depois conseguiu, que era portanto fechar-se um bocadinho, estar fechada nela em caracol, mas depois ela percebeu. Mas eu acho que isso é normal, elas depois começam a adaptar porque todos nós precisamos de uma adaptação às coisas. Depois de perceber que há ali um espaço que também é dela, vai saindo de lá da casquinha devagarinho, devagarinho e vai deixando o rastoquinho como o caracol, não é? Vai por ali e vai deixando e vai colhendo e vai apanhando e vai comendo daqui e vai comendo dali e depois lá faz o seu percurso até aonde ela consegue.

8. Quais os factores que considera estar na origem dessas dificuldades?

Eu acho que poderá ser aquilo que a escola dela poderá transmitir, a escola de formação, não é?, do que poderá ser um estágio. Depois também não nos podemos esquecer que elas quando chegam aqui já vêm de doutros estágios e às vezes o que acontece também, o que tem acontecido nalgumas situações, umas não outras sim, que é uma má experiência. E quando já vêm com uma má experiência é muito mais difícil para elas, porque pensam: “Será que eu vou encontrar o mesmo ou ainda vai ser pior do que aquilo que eu já passei?” E às vezes nós queremos logo as coisas e: “vá, anda para a frente, isto aqui também é teu e vai.” Mas depois elas também estão tão fechadas e neste caso acho que houve uma má experiência anterior, que depois a pessoa fecha-se ainda mais, porque não sabe o que é que vai acontecer. Por isso é que quando falávamos na escola, quando a coordenadora fez a intervenção relativamente aos estágios e a Instituição de Formação também tem que ter algum cuidado com os cooperantes e às vezes não ser...Eu por mim falo. Houve uma vez que a escola me disse que eu tinha que fazer um estágio, não foi esta escola, foi a escola onde eu fiz formação, disse que eu tinha que fazer aquele estágio e eu fui fazer e cheguei lá e não estava minimamente preparada para aquilo. Era um estágio de deficientes profundos e eu nunca tinha ouvido falar de deficiência sequer. E eu estive ali noites sem dormir, porque aquilo foi uma coisa para a qual eu não estava preparada. A situação delas não é a mesma coisa, não é? E já há outra formação. Mas naquele ano saiu a lei que era preciso fazer estágio em creche e em deficientes e eu fui parar a uma CERCI do pior que havia e isto marcou-me profissionalmente e como pessoa. Portanto é preciso ter em atenção, quando se diz para onde é que as estagiárias vão porque é uma marca que fica. Seja por um, dois, três, quatro meses, eu acho que é uma marca que fica para elas. Não me venham dizer o contrário que eu não acredito. E quando essa experiência não é positiva pode

ser preocupante futuramente para elas como profissionais, não é? E isso eu acho que a escola tem que ter isso em atenção.

Bloco E – Forma como os Educadores Cooperantes se relacionam e cooperam com as estagiárias durante a prática pedagógica

1. Como caracteriza a relação que teve com a sua estagiária ao longo do estágio?

Eu acho que acabou por ser boa. Porque por um lado ela era uma aluna reservada, não muito extrovertida, mas isso também acabou por ajudar a conhecê-la e a dar tempo e acho que cada forma de ser das pessoas, seja assim ou seja assado, seja de uma maneira ou de outra, é sempre uma mais-valia. Porque quando eu dizia que nos temos que nos adaptar e limar, até para n+os como profissionais, também acabamos por, olha pronto ela não é tão extrovertida como eu não é tão eufórica como eu, mas às vezes também nos ajuda a nós também ponderarmos e pensarmos. Eu acho que isso é que também é importante, eu acho que aí ela acabou por aprender comigo mas eu também aprendi com ela. Pronto foi essa a relação.

2. Reuniu frequentemente com a sua estagiária?

Sim, porque além de fazermos a planificação semanal.

3. Qual a periodicidade dessas reuniões?

Era uma vez por semana, mas acaba sempre por falar com ela no final do dia um bocadinho sobre como é que tinha corrido e como é que...E é engraçado aqui até nesse aspecto, até ela própria, como são diferentes as pessoas, no final de uma actividade, a estagiária vem-nos perguntar se correu bem, o que é que nós achamos, ela nunca foi muito de pressionar e de perguntar. E às vezes, até era preciso ser eu a ir ter com ela e dizer: “Olha pensa lá nisto, achas que correu assim tão bem, foi tão bom, onde é que sentiste mais dificuldade, como é que foi, pronto nesses aspectos.

4. Quais os temas dessas reuniões?

Era precisamente isso, era primeiro planificar para a semana seguinte, as actividades, depois essa planificação para ser feita temos que pensar em tudo, o que é que aconteceu, o que é que não aconteceu, o que é que poderá vir a acontecer e como é que vamos planear e vamos ver como é que as coisas vão correr. Lá está, às vezes vamos planificar e aquilo não correr...lá está, era isso que dizíamos, até nós mesmos já com 20 ou 30 anos de experiência, às vezes planificamos e aquilo não...pensamos que vai correr de determinada maneira e acaba por não sair...ela também percebeu que...é importante que às vezes não tem a ver com a experiência, mas com aquilo que nós pensamos que vai acontecer, mas depois o grupo não age de acordo com aquilo que nós estávamos a pensar.

5. Considera essas reuniões vantajosas? Porquê?

Sim, muito. Precisamente por isso, porque nós pensamos, porque nós reflectimos, porque ela trás a planificação já feita e depois eu questionava-a, sobre a planificação. Achas que vais?...E às vezes era surpresa,, lá está. Eu pensava, olha isto aqui vai ser difícil, mas experimenta, vais ver que...e às vezes resultava, eu a pensar que não iria resulta e até resultava e outras vezes nós pensávamos que resultaria e não resultava. E depois na reunião seguinte, pensávamos, olha afinal... muitas vezes não era na reunião era logo no dia em que estava programada aquela actividade, eu dizia: “Olha afinal até correu muito bem, eu pensei que ia ser difícil para ti e até correu muito bem.” “E outras vezes olha afinal isto não correu nada bem.” Pensávamos que ia ser assim e que íamos atingir este objectivo e não conseguimos nada e não correu nada bem.

6. Qual o seu papel durante essas reuniões?

Precisamente esse, ajudar, reflectir com ela, ver se realmente aquilo era o melhor para o grupo, se conseguimos fazer a ligação com aquilo que se pretendia, era isso mesmo.

7. Quais as experiências positivas que ajudaram ao desenvolvimento pessoal e profissional da sua estagiária durante o processo de supervisão?

Eu acho que era isto mesmo, nestes momentos em que conversávamos e mesmo nos momentos de actividade que funcionávamos para a par, porque muitas vezes funcionávamos para a par, sobretudo no início que era preciso, não é? Porque não havia prática por parte da estagiária e era precisamente neste encontro que havia, quando estávamos junto das crianças e as propostas saíam muitas vezes da nossa parte outras vezes da parte das crianças e era depois esta estrela de ligação que fazíamos, eu acho que isso é que acaba depois por ser a mais valia para ela, para ela e para o grupo e para mim também.

8. A estagiária cooperou na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma?

Sim, portanto quando ela já trazia as coisas planeadas, quando chegava à reunião e a planificação já vinha mencionada, o que é que ela queria e o que pretendia fazer e depois quando tinha que haver alteração, ela também...às vezes não havia era muito, era reflexão da parte dela e ela pecou, porque e isso é um dos objectivos da instituição, é quando fazem o diário, é precisamente para elas pensarem e reflectirem um pouco sobre as actividades, como decorreram e aí houve um bocadinho de falha dela e se calhar também minha porque não exigia tanto, porque isto a culpa é sempre de parte a parte e eu se calhar como não exigia tanta reflexão, mas muitas vezes tem que partir dela e aí acho que ela pecou um bocadinho, porque é importante mesmo para nós educadoras quando nos sentamos e vamos reflectir sobre o que foi a prática, acabamos sempre nessa reflexão descobrir que afinal isto não era como eu queria, ou isto até correu melhor do que aquilo que eu esperava e por isso é que as reflexões são boas e aí ela falhou um bocadinho nesse aspecto.

Bloco F – Preparação profissional da estagiária no fim do curso de Educação de Infância

1. Considera que a formação inicial que a sua estagiária recebeu, para além da prática pedagógica, a preparou para os desafios a que foi sujeita durante o estágio?

Eu acho que sim, eu acho que havia um conhecimento, talvez um bocadinho e isso eu, se calhar aí também peço um bocadinho, mas isso também não se dá, aprende-se com o percurso, porque elas muitas vezes têm a teoria, mas quando vão para pôr na prática, é que é um bocadinho mais difícil. Porque pensam: “Agora vou fazer isto com as crianças e isto é assim que vai ser”, mas depois não há o pensar. Eu hoje vou propor à criança que desenhe esta borboleta. Eu digo: “Oh, D1, tu achas que uma criança de três anos consegue, vai ser uma frustração enorme para ela. Vou-te pôr aqui e vou dizer assim: “Oh, minha querida, agora vais fazer aqui este desenho à vista.” Depois tu chegas ali e pensas: “Meu Deus, eu não consigo como é que vai ser”. A criança também sente isso, e temos que ter atenção a isso. Portanto é mais neste campo, às vezes, o elas pedirem demasiado à criança, quando a criança não é capaz daquilo, ou esquecerem-se que dentro de um grupo há crianças de 3, 4, 5, e 6 anos e não pode ser tudo tabelado da mesma forma, não é? Mais nesse aspecto, que às vezes elas perdem-se um bocadinho.

2. Considera que a prática pedagógica da sua estagiária é um elemento facilitador no processo de iniciação da vida activa profissional? Porquê?

Claro que eu acho que sim. Vamos lá a ver... Porque é assim, se a coisa corre bem... eu como cooperante tento dar o meu melhor e penso que estou a fazer o meu melhor e que estou a ajudar. Quando a coisa é assim, eu acho que é facilitador. Eu questionava-me muitas vezes e no final perguntava-lhe: “D1, achas que te ajudou ou não ajudou, este estágio?” Ela também pode estar a dizer que sim e não estar a ser verdadeira. Também não creio isso, porque eu acho que essas coisas também acabam por se sentir. Agora se a estagiária... Lá está outra vez, atenção onde a instituição coloca, as estagiárias, não é? Se há uma má experiência, aí se calhar não é tão bom e não é tão facilitador para o percurso inicial como profissional.

3. Acha que a sua estagiária está preparada para exercer a profissão de educadora de infância?

Eu acho que sim, eu acho que sim, está, vai, vai... lá está

4. Quais os aspectos que lhe parece que a estagiária vai ter mais dificuldade? Porquê?

Talvez a integração e o contacto com o grupo, aquela tristeza dela, aquele olhar tão fechado... Eu aí acho que a criança vai ter um bocadinho de dificuldade, de se aproximar, porque eu senti isso. Eu acho que tem a ver com ela, a forma de ser. Lá está, aquilo que eu falava. Assim como eu tive essa dificuldade, como é que eu vou dar a volta aqui, até a própria criança sente isso. Não quer dizer que nós tenhamos que andar sempre a rir ou a cantar, mas tem que haver uma abertura, tem que haver uma expressão, a expressão é muito importante. Quando há essa expressão é mais fácil a criança aproximar-se de nós. Se não há, a criança também vai ter alguma dificuldade e depois todo o processo é mais difícil, não é. Eu muitas vezes, dizia assim: “Oh, D1...” Porque há aquelas estagiárias que nós temos, que ao fim de dois, três dias as crianças andam ali envolvidas, ali à volta delas e aqui a coisa é mais difícil, não

é? Portanto...Eu às vezes questiono, não sei o que é que é melhor, eu às vezes eu não sei. Porque depois essa forma de ser dela também poderá facilitar noutro campo, não é? Nós não sabemos, há coisas que são...que são tão naturais, tão...intrínsecas, que eu não sei o que é que é melhor. Ela é assim, mas se calhar dá a forma doutra forma. Não sabemos, não é? Eu penso que é assim, mas não sei se é.

5. Quais os factores que considera estar na origem dessas dificuldades?

Eu aí já não sei, aí eu já não sei. Eu acho que é a forma de ser de cada um aquilo que vivenciou, aquilo que passou, o processo de educação, há tanta coisa, que eu não sei, não é? Nem nós sabemos como mães, às vezes lá os nossos filhos em casa, não é?

6. De que forma acha que este ano de prática será influente na vida futura da sua estagiária?

Eu acho que há sempre qualquer coisa na vida dela que fica marcado. Por exemplo neste caso, eu gosto muito de trabalhar a parte das artes, eu acho que lhe acabei por lhe passar um bocadinho isso. Porque as pessoas dizem, ah! Porque eu não tenho jeito. Isto não tem a ver com jeito. Eu se calhar na minha vida e é verdade, eu também não sou nenhuma artista, eu também não considero que eu consigo chegar ali e desenhar aquilo. Eu não sou uma artista, mas se calhar o meu percurso por onde eu passei na minha vida, encontrei pessoas que me passaram isso, não é? E essas coisas ficam guardadas. Portanto eu acho que no caso dela, como é uma área que eu trabalho muito e gosto muito, eu acho que acabei por passar,...nem que eu tenha passado só esse bocadinho, acho que já foi bom

Bloco G - Formas de melhoria da supervisão pedagógica na formação em Educação de Infância

1. Existem outros aspectos que considera importantes referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância?

Eu acho que era aquilo que nós falávamos inicialmente, era se calhar conversarmos um bocadinho mais. Se calhar haver uma abertura, ou serem criados mais momentos de reflexão. Nem é reunir, agora vamos aqui reunir para decidirmos como é que vamos realizar isto ou como é que vamos desenvolver esta área. Eu acho que não, eu acho que é se calhar momentos de reflexão entre, neste caso, nós como, como cooperantes, como educadores cooperantes e junto com o tutor. E haver esses momentos de reflexão e talvez em alguns momentos os estagiários estarem também presentes, nestes momentos de conversa, que eu acho que seriam uma mais valia. É aquilo que eu te digo, às vezes pensamos: Ai! aquilo está ali tão mal, que horror, como é que eu vou ultrapassar isto e às vezes não é tão mau como isso, porque afinal também aconteceu, lá também está a acontecer a mesma coisa, não é? São estas situações que às vezes nós falamos, quando falamos em reuniões com os encarregados de educação, nós como educadores e como pais e como mães, pensamos até com os nossos filhos na educação, que horror, como é que lá em casa, parece uma casa de gente doida. É um para aqui, outro puxa para ali, mas porque é que eu não estou a conseguir gerir isto, porque é que isto está a correr tão mal e depois chegamos à conclusão a falar com a amiga e com a colega, olha lá na minha casa é a mesma coisa e depois nós aliviamos até um bocadinho. E às vezes estes encontros, até faziam bem.

2. Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o futuro da supervisão pedagógica durante a prática Pedagógica do Curso de Educadores da Infância?

Era isto mesmo, haver mais espaços de reflexão, não para ir mostrar, olha já fiz isto e já consegui isto, mas talvez para uma auto-crítica de como é que estamos a agir, como é que...se calhar temos que alterar aqui um bocadinho nisto. Se calhar quando criticamos, que não querem fazer nada, que não fazem nada e às vezes não é bem assim. Porque às vezes são dificuldades que elas estão a passar e às vezes essas dificuldades porque elas estão a passar, até somos nós que estamos a pôr ali a barreira para elas ultrapassarem, inconscientemente sem nos apercebermos

3. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

Não, acho que está tudo

Transcrição Integral da Entrevista Final realizada à Estagiária D1

Bloco B – Objectivos e Supervisão da Instituição de Formação

1. Considera que a sua Escola de Formação lhe deu o apoio necessário para realizar a sua Prática Pedagógica? Porquê? Como?

Sim, em termos práticos acho que sim. Por exemplo as expressões, acho que foram sempre uma mais-valia para a minha prática, para educação física, expressão musical, tive sempre ideias para ir fazendo. Agora a nível teórico, principalmente a nível da psicologia, sinto que não houve assim uma preparação para saber lidar às vezes com alguns conflitos com as crianças. Mesmo a nível de ética, pronto acho que foi a parte que não senti tão à vontade. Pronto na prática, mais a nível teórico.

2. Considera que conseguiu atingir os objectivos que a instituição de formação lhe propôs para a disciplina de Intervenção Educativa IV?

Porquê?

Sim, penso que atingi, apesar de não saber, também muito bem quais é que são os objectivos, acho que também não foram assim bem definidos. Não sei bem quais é que foram, mas pronto, julgo que atingi.

Mas teve um documento no início do estágio?

Sim tive, mas li assim por alto. Pronto aqueles mais específicos, acho que consegui atingir todos, por isso é que ainda estou aqui, por isso é que ainda estou aqui.

3. Considera que o processo de supervisão foi orientado de forma a reflectir sobre a prática?

Nós temos os diários, vá para reflectir. Sim, quando nós às vezes tínhamos dificuldade na reflexão, até pedíamos ajuda à tutora e ela também nos ajudava, por isso acho que tive o apoio necessário para fazer uma boa reflexão.

4. Durante o estágio, considerou suficientes as visitas realizadas pela tutora?

Considerarei. Ela veio cá várias vezes, mas sinto que não ficou assim muito tempo na minha sala. Pronto, porque eu falava às vezes com a estagiária da sala 4 e a tutora ficava lá muito mais tempo. Pronto, ela dentro da minha sala teve duas vezes ao longo da prática. Mesmo só durante a manhã ficou lá sentada e a observar, mas mais vezes não. Ia só vendo, passava por lá e saía e pronto. Eu acho que as duas foram suficientes.

Ela veio cá várias vezes, só que na minha sala, só ficou duas vezes

5. Em que consistiam essas visitas?

Normalmente ela chegava quando eu estava a fazer o acolhimento, ou uma actividade que surgiu de ciências, ela também ficou lá a ver. Ela sentava-se ao pé dos meninos numa cadeira e com o caderno fazia anotações, pronto. Devia estar a observar o meu comportamento, como é que eu me relacionava com as crianças e ia tirando os apontamentos. Basicamente foi isso. E observava o trabalho que eu estava a desenvolver na sala.

6. Durante o estágio teve seminários na instituição de formação?

Não. Tive antes de iniciar o estágio, mas depois não tive. Em Dezembro, mais ou menos.

7. Em que consistiam esses seminários?

Pronto, foi uma preparação para o estágio. Como é que podemos lidar com alguns problemas.

De que género, por exemplo? Agora não me estou a recordar. Mas acho que foi uma pequena preparação, vá, acho que abordou um bocadinho de tudo. Assim especificamente, não me lembro, do que é que era assim mesmo específico. Estava a ver se me lembrava? Ah! Por exemplo currículo, também falaram disso antes...O Projecto Educativo, também falamos sobre isso, antes de entrarmos na instituição, para depois também estarmos dentro do assunto e quando chegássemos cá também poderemos saber do que é que estávamos a falar. Pronto, foi isso, estava a ver se me lembrava de mais alguma coisa. Acho que não, não me estou a lembrar assim de mais nada.

8. Acha que esses seminários foram importantes para a prática? De que forma?

Eu acho que ao longo do curso todo é que foi importante para no 4º ano ter uma boa prática, não só o seminário. O seminário foi só um pequeno, vá...uma junção, não sei se pode-se chamar assim, de tudo. Pronto, mas acho que foi o que aprendi ao longo dos 4 anos é que me ajudou mesmo a ter uma boa prática no último ano.

9. Como viu as apreciações feitas pelos supervisores? Acha que essas apreciações eram feitas de forma construtiva?

Sim, de forma construtiva. Eu até tinha, foi mais a nível da plástica, por exemplo, porque eu estava a trabalhar a escultura e quando tinha alguma dúvida ou de dramática, fui falar com os professores, eles sempre dispostos e sempre me ajudaram e conversaram, sempre abertos a tentar me ajudar. E quando tentaram ajudar, ajudaram mesmo, pronto. Ajudaram, sabiam de que é que estavam a falar. Portanto, acho que sim, foi construtivo o apoio que recebi.

10. Depois como trabalhava essas informações para seu proveito?

Usava-as. Por exemplo a professora de plástica disse para usar tinta de areia, ou fazer com pasta de papel a escultura e eu usei. Pronto o professor de dramática disse para eu agarrar as sombras, mas

eu não tive tempo para agarrar nisso, mas se tivesse ia usar. Acho que é bom, nós termos sempre mais qualquer coisa para podermos agarrar e fazer o nosso trabalho.

11. Acha que se poderia alterar a forma como é realizada a supervisão por parte da Instituição de Formação no apoio aos estagiários?

Não, eu acho que não. Pronto, a professora veio cá sempre quando pode. Temos o e-mail, quando nós queremos tirar alguma dúvida e quando nós mandamos os e-mails eles respondem logo, prontamente. Portanto eu acho que e estiveram cá muitos professores, nós sempre que dissemos para eles virem, eles vinham, portanto eu acho que correu muito bem. Fizeram uma boa supervisão.

Bloco C – Funções da Educadora Cooperante no processo de supervisão do estágio em Educação de Infância

1. Considera que a educadora cooperante teve um papel preponderante durante a sua prática pedagógica? Porquê?

Ah! Sim. Teve bastante. Porque acho que há alguns momentos que se ela não estivesse lá aquilo podia descambar tudo, pronto, principalmente em grande grupo. Logo, então no princípio que eu ainda não estava, não conseguia ainda agarrá-los bem, se a educadora não tivesse lá e não interviesse ali, não sabia como é que havia de resolver. Ela teve sempre um papel importante, ou dúvidas que eu tivesse, eu pergunto-lhe, ela responde-me e ajuda-me sempre em tudo o que eu preciso e estou muito contente com isso, pronto.

2. Considera que a educadora cooperante foi importante no seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?

Pessoal e profissional, sim bastante. Por exemplo a nível profissional, às vezes faltava-me “expressão”, às vezes quando realizava expressão musical ou qualquer coisa, faltava-me ali expressão e ela ajudava-me. Dizia-me: D, tens que era mais assim, ou tens que ser mais expressiva, faz assim desta maneira e isso pronto, portanto aí ajudou-me. E pessoal também, não sei acho que temos uma boa relação, não sei acho que está a correr tudo bem.

3. Quais as características e funções do seu educador cooperante que considerou mais relevantes durante o processo de supervisão?

A relação afectiva. A ajuda que a educadora cooperante me deu ao longo do estágio. Ajudou-me muito. Sempre que via que eu estava a fazer algo que não ia resultar ajudava-me a pensar que podia fazer doutra maneira para as coisas correrem bem.

4. Que tipo de relação manteve com a sua educadora cooperante?

É uma relação profissional e também pessoal, pronto. Converso com ela tanto de coisas profissionais, do estágio, como é que está a correr. Às vezes também naqueles momentos mais descontraídos, que estamos as duas, falamos também de coisas pessoais. Às vezes também é preciso, portanto é uma boa relação.

5. Que tipo de relação acha que o educador cooperante deve estabelecer com o estagiário?

Profissional e pessoal, também. Não só profissional e dizer: “Olha tens que ser assim, assim e assim” mas também ter um bocado nível afectivo, não é só profissional. Porque Às vezes podemos nos sentir um bocado inseguras e pronto não é só profissional, se vierem ter connosco e vierem falar às vezes de coisas sem ser do estágio, mesmo da nossa vida, para nós nos podermos abrir um bocadinho mais e estabelecer uma relação de muito mais contacto afectivo. Porque acho que o importante é haver confiança e cooperação entre a estagiária e a educadora.

Bloco D – Processo de Estágio e sua Supervisão

1. Como decorreu a sua experiência durante este estágio?

Correu muito bem. Gostei, acho que correu optimamente, acho que aprendi imenso. Por exemplo, no ano passado, foi um mês e não deu para mostrar nem aquilo que eu consigo fazer, nem ter uma relação boa com a educadora, foi muito rápido. Quatro meses é bom, mas acho que ainda podia ser um bocadinho mais. Agora neste momento, pronto 4 meses é o tempo em que agora já estamos mesmo ali no meio, agora é que começa a...o grupo já está connosco, já conseguimos controlar e agora é que era para começar a avançar para mais coisas. Portanto, podia ser um bocadinho mais de tempo. Acho que sim.

2. Quais as dificuldades mais sentidas durante o processo de supervisão?

Às vezes quando eu estava sozinha numa actividade ou no acolhimento, pronto, nós sabemos que estamos a ser avaliadas, às vezes temos aquela dificuldade de falar como deve ser, ou depois começamos a pensar, será que estou a dizer o correcto, será que estou a fazer bem e acho que, pronto é um bocado de pressão. Acho que é nessa altura que uma pessoa sente assim um bocadinho mais nervosa. Acho que me sentia nervosa quando sabia que estava sozinha e que ela estava ali, que a educadora estava ali ao canto a ver o que é que eu estava a fazer. Pronto acho que aí é que me sentia um bocadinho mais retraída. Mas pronto, lá foi.

3. As suas experiências corresponderam às expectativas iniciais?

Acho que até correu muito melhor do que eu estava à espera. No ano passado estive num local que foi complicado, apesar de também ser um bairro social, as crianças eram completamente diferentes e quando eu soube que vinha para outro bairro social fiquei um bocado com o pé atrás, mas depois quando cheguei cá e comecei a conviver com as crianças foi completamente diferente do que eu estava à espera, foi muito melhor.

4. Quais os aspectos que considera que foram mais facilitadores e quais os constrangimentos mais sentidos durante o estágio?

Mais fácil portanto...Acho que tudo se torna mais fácil quando temos o apoio de alguém. Portanto a partir daí, as aulas de educação física, de ginástica ao princípio forma difíceis, porque não tinha a auxiliar comigo na sala e a educadora não podia estar comigo e então eu tinha que fazer duas sessões às quartas-feiras e estava sozinha com eles. Então ao princípio que eles ainda não me conheciam e estavam ali foi bastante difícil. Os aspectos facilitadores...pronto há aqueles momentos mais difíceis mas quando temos o apoio de alguém torna-se mais fácil. Por exemplo houve uma actividade de expressão musical que não me correu muito bem, que eu estava nervosa e não estava preparada para a actividade e isso também foi, pronto, foi difícil. Assim mais fácil, é o acolhimento, consigo gerir o grande grupo, acho que é um grupo que os controlo bem, arranjo estratégias, mas há várias que eu consigo que eles fiquem quietos, até finjo que perdi a voz e falo sem fazer som, eles ficam muito atentos a tentar ouvir o que é que estou a dizer. Eles ficam em silêncio, faço ritmos com o corpo, eles ficam a imitar e ficam em silêncio, por isso o acolhimento para mim é fácil de realizar e as actividades também, agora já é bastante fácil.

5. Reuniu frequentemente com a sua educadora cooperante? Qual a periodicidade dessas reuniões?

Todas as semanas tentamos sempre fazer uma reunião, o balanço da semana e o que se vai fazer para a próxima.

6. Considerou vantajosas essas reuniões? Porquê?

Bastante, porque por exemplo, ao fazer o balanço da semana eu digo o que é que fiz, onde é que senti dificuldade e a educadora, então ajuda-me, diz-me o que é que acha que está bem, o que é que está mal e também para ver o que se vai fazer para a próxima semana. Se ela acha que se deve fazer se acha que não se deve fazer e isso é logo uma mais valia. Por exemplo eu digo-lhe, acho que se deve fazer assim e ela diz-me se calhar não resulta bem dessa maneira experimenta fazer doutra e pronto. Ou então às vezes deixa-me fazer à maneira que eu quero e eu lá vejo que não resulta e ela diz: Vês, assim não resulta.” Às vezes por experiência própria também nós aprendemos.

7. De que forma colaborou na sala de actividades enquanto estagiária?

Colaborei bastante, pronto. Até a própria tutora disse que queria que estivéssemos sozinhas dentro da sala. Logo quando cheguei cá, a C. mandou-me fazer logo o acolhimento. Comecei logo a fazê-lo para ver se os meninos começavam a olhar para mim como um modelo de educadora. Não estar à parte, comecei logo a fazer o acolhimento com eles, as actividades também, fiz logo as actividades. Pronto a planear a calendarização todas as semanas, portanto colaborei sempre em tudo o que consegui colaborar. Todas as actividades de acolhimento, actividades, lanches, tudo, gerir o grupo, colaborei sempre.

8. Cooperou na planificação e na execução das actividades a realizar? De que forma?

Exacto. Nas reuniões semanais eu trazia já as planificações calendarizadas e conversava com a educadora sobre o que se ia fazer, para a semana seguinte.

9. Partilhava opiniões com as suas colegas em relação à planificação /concretização de actividades?

Sim, não foi muito, mas às vezes conversávamos sobre o que é que íamos fazer e trocávamos planificações. Por exemplo quando eu não tinha ideias para aulas de ginástica eu conversava com as minhas colegas e elas enviavam-me as planificações delas ou enviava as minhas e assim tinha sempre mais ideias do que aquilo que poderia fazer, portanto partilhamos, sim.

10.No âmbito do seu estágio considera importante a parte afectiva das relações interpessoais? De que forma?

Exacto, sim, bastante. Tem que se ter uma boa relação com toda a gente, porque a profissão da educadora não é só estar com as crianças é também ter uma boa relação com toda a gente, com toda a equipa. Se queremos ajuda para alguma coisa. Ai não, agora não te vou ajudar. Não é bom, não é saudável. Se nós queremos dar um exemplo à criança que ela tem que ser, ter um bom nível afectivo com toda a gente, nós também temos que dar o exemplo. Elas também têm que ver que nós também temos que ter uma boa relação entre todas.

Bloco E – Preparação Profissional da estagiária no fim do curso de Educação de Infância

1. O que gostou mais durante a prática pedagógica?

Tanta coisa, agora passa-me assim tanta coisa na cabeça. Pronto, gostei de aprender mais, isso foi o mais importante, foi uma mais valia, porque acho que é aqui mesmo...A faculdade tudo bem,

que ensina tem o teórico, pronto. Mas o prático, só o prático também não, mas tem o prático que acho que é necessário para nós, então nesta profissão é mesmo preciso ter o nível prático, porque aquelas que vão agora ter educação básica acho que vão chegar a um jardim-de-infância, ficam assim um bocado a olhar, porque não têm a prática, porque nós aqui já vamos com uma bagagem que dá para exercer a profissão. O que eu gostei mais foi de aprender mais coisas a nível profissional, as relações que estabeleci também com as crianças e com a equipa e pronto.

2. Considera que a formação inicial que recebeu, para além da prática pedagógica, a preparou para os desafios a que foi sujeita durante o estágio?

Sim, sim, a nível prático sim, das expressões, penso que sim. A psicologia para mim é que é difícil, como eu não tive nem no 10º, 11º e 12º psicologia, não tive, porque eu tive em informática e não tem psicologia e como na faculdade também foi assim um bocado por alto, sinto que é uma área que ainda preciso pegar num livro e saber o que tenho que ir ver.

3. Considera que a Prática Pedagógica foi um elemento facilitador no seu processo de iniciação à vida activa profissional? Porquê?

Ah, sim. Pronto, já tinha referido que sim, que é bastante importante, porque nos prepara logo para aquilo que nós temos que enfrentar na nossa vida profissional. Portanto sim.

4. Sente-se preparada para começar a exercer a profissão de educadora de infância?

Sinto, mas tenho medo. Até agora estive sempre com a educadora na sala e é diferente, porque quando começar a trabalhar vou estar sozinha, a responsabilidade é só minha. Não tenho ninguém a dizer-me: Olha, não faças assim, se calhar assim é melhor. Vou ter que ser eu a descobrir e a errar para fazer as coisas melhor.

5. Quais os aspectos que acha que vai ter mais dificuldade? Porquê?

Não sei, agora assim de repente. Ter que gerir todo um grupo sozinha. Por onde é que eu hei-de começar. Acho que é o mais complicado. Sentar-me com eles e agora o que é que eu hei-de, por onde é que eu vou começar, o que é que eu vou fazer, que actividades é que vou ter de fazer para os conhecer e começas a estabelecer um nível afectivo com as crianças. É capaz de se calhar ser o mais complicado, ver-me ali um bocadinho sozinha, mas depois com o ritmo vai lá, mas logo no primeiro dia, chego lá e o que é que eu faço. É capaz de se calhar ser o mais difícil.

6. Que factores considera estar na origem dessas dificuldades?

A insegurança. Acho que não sou uma pessoa muito segura e também nunca estive completamente sozinha com um grupo. Portanto acho que a primeira vez que estiver sozinha vou-me

sentir retraída. Além disso 4 meses de estágio é pouco tempo para nós conseguirmos criar todas as bases para iniciarmos a nossa vida profissional.

7. Sente-se uma profissional autónoma?

Eu acho que ainda preciso de ajuda em alguns aspectos, acho que sim. Ainda não estou assim muito autónoma. Mas já estou muito melhor do que estava no ano passado, mas acho que ainda preciso...mas é com a prática que se vai lá.

8. Agora que está a terminar o estágio que características essenciais considera necessárias para exercer a sua profissão?

Portanto, acho que enquanto profissional e enquanto pessoa acho que devemos ser bastante abertas, ter uma mente aberta para as crianças e para tudo. Ser expressiva, mexer-me, não estar ali estátua a olhar e falar, ter boa expressão de voz para cativar as crianças, expressividade, pronto saber um bocado de teoria, vá, um bocado de tudo, os níveis de desenvolvimento da criança, aonde é que ela está, para também conseguirmos avaliá-las, não é? Porque acho que ao início temos que, é no início que temos que fazer uma avaliação das crianças, no meio, vá. Pronto e então acho que é necessário saber um bocadinho do teórico e no prático ser assim uma pessoa mais espontânea e com dinâmica é o importante.

9. De que forma acha que este ano será influente na sua vida futura?

Bastante influente. Com todas as aprendizagens que fiz vai ser...Acho que me vou sempre lembrar do estágio do último ano, o que é que aprendi, o que é que fiz, como é que fiz para depois aplicar futuramente.

Bloco F - Formas de melhoria da supervisão pedagógica em educação de infância

1. Agora que chegou ao fim do seu estágio, o que considera mais importante reformular no currículo da sua prática pedagógica? Porquê?

Acho que não. Só se fosse o tempo, o tempo de estágio. Podia ser mais tempo, acho que sim e ter um bocadinho...mais seminários entre os estágios. Pronto porque...Pronto, nós tivemos PIMI para falar dos projectos, isso é importante mas os seminários também são importantes. O PIMI também é importante porque estão lá os professores e nós chegamos ao pé deles e tiramos dúvidas, conversamos e expomos as nossas dúvidas para que eles nos possam ajudar, portanto é importante e tem a ver com o projecto e isso é importante. O PIMI é suficiente, até porque nós temos os e-mails e eles ajudam-nos sempre que necessário.

2. Quais as falhas sentidas durante a sua formação teórica que poderiam contribuir para uma boa prática?

O que senti mais falta foi a nível da psicologia e da pedagogia. Porque há muita coisa que nós temos que saber sobre o desenvolvimento das crianças para depois podermos agir na prática.

3. Que outros aspectos considera importantes referir para que haja uma melhoria da supervisão pedagógica na formação em educação de infância?

Não sei se tenho alguma coisa a dizer, para melhorar, não sei. Eu acho que não. Eu acho que correu tudo bem, que toda a gente fez o seu papel, pronto. Tive o apoio necessário sempre que pedia ou que ...tive sempre o apoio de toda a gente, estiveram sempre abertos a - ajudar-me, a equipa também, por isso acho que não tenho razões de queixa.

4. Gostaria de acrescentar alguma opinião/ideia a esta entrevista?

Que gostei muito do estágio, que aprendi muito e que vou certamente tudo o que aprendi aqui utilizar no futuro. Estas entrevistas também são boas para nós reflectirmos um bocadinho e pensarmos o que é que andamos a fazer.

ANEXO 7

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Análise Conteúdo às Entrevistas Iniciais das Educadoras Cooperantes

Quadro nº 1

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Motivos da cooperação em estágios	Envolvimento	Solicitação individualizada	Solicitação por parte da IF	1 A1	6
			Através de conhecimento de professores da Instituição	1 B2	
			O JI já era centro de estágio	1 B2	
			Razão pessoal	1 B2	
			Por razões de vida da própria formanda uma vez que é estudante trabalhadora	1 B2	
			A IF tem que decidir se aceita alunas estudantes/trabalhadoras	1 B2	
		Participação voluntária	A cooperação nos estágios é voluntária	2 A1	3
			Nem todas as educadoras aceitam ser EC	1 A1	
		Participação obrigatória	Não foi dada opção de escolha	2 C3	2
	Contribuição para o desenvolvimento profissional docente	Forma de aprendizagem dos EC	Os estágios são uma mais-valia	1 A1	6
			Com os estágios, há uma aprendizagem	2 A1	
			Com os estágios, há uma partilha de ideias	1 A1	
			Os estágios são importantes para a própria prática pedagógica	2 B2	
		Forma de aprendizagem dos estagiários	Os estágios são uma mais-valia para a formação das futuras educadoras	1 B2	4
			Os estágios são determinantes no futuro profissional das estagiárias	1 B2	
			As formandas aprendem o dia-a-dia numa educadora	1 C3	
			Os estágios proporcionam segurança profissional às formandas	1 C3	
		Reflexão em equipa alargada	Com os estágios, reflectimos sobre a prática com uma equipa de professores	1 A1	1

Quadro nº 2

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Contactos com a IF (com a tutora)	Reunião no início do estágio para entrega de documentação	1 A1 1 B2	13
			Entrega de documentos nos encontros relacionados com o funcionamento dos estágios	2 B2	
			As reuniões são cada vez mais escassas	1 B2	
			Este ano nem houve essa reunião inicial	1 A1 1 B2	
			Relação institucional	1 B2	
			Através da tutora dos formandos	1 B2	
			Através da Net	1 B2	
			Através de outros professores da instituição que conhece	1 B2	
			Ausência de contactos com a IF	1 C3	
			A tutora apareceu uma vez no JI	1 C3	
		Participação em sessões gerais	Apresentação dos projectos das estagiárias	2 A1	3
			Convite para participar em encontros	1 B2	
		Convites para eventos na IF	Convite para participar em sessões de formação	1 A1 1 B2	5
			Convite para participar em colóquios	1 A1	
			Convite para participar em comunicações	1 B2	
			Convite para sessões de lançamento de livros	1 A1	
		Ausência de formação em supervisão para as EC	A instituição não promove sessões de formação sobre supervisão	1 A1	17
			Défice da comunicação e na forma como se faz essa comunicação	2 B2	
			Défice no acompanhamento aos EC	1 B2	
			Défice na supervisão das competências dos próprios EC	1 B2	
			A IF confia nos EC	1 B2	
			Existem problemas com EC noutros centros de estágio	1 B2	
			Existem elementos novos que é necessário legitimar se são boas referências, bons modelos, boas práticas	1 B2	
			Nunca teve formação para desempenhar o cargo	4 A1 2 B2 1 C3	
			A IF deve rever o perfil dos EC	2 B2	
	Conhecimento sobre os objectivos do estágio	Ausência de negociação dos objectivos	Entrega de documentos relativos ao estágio, na reunião inicial	3 A1 2 B2	15
			Não foram fornecidos documentos	1 C3	

			Os documentos contêm objectivos, conteúdos e materiais a elaborar para a avaliação	2 A1	
			Os documentos mencionam o que se espera das funções do EC	3 B2	
			Os documentos têm uma check-list do que é esperado do formando	1 B2	
			É importante que o EC conheça o que a instituição pede às estagiárias	1 A1	
			É necessário ler os documentos	1 A1	
			A tutora explica o que a IF pretende e o tipo de apoio que fornece	1 A1	
		Percepção sobre os objectivos da IF	Contribuir para a definição da identidade profissional acompanhando e aconselhando as estagiárias durante a prática	1 A1 3 B2	8
			Contribuir para que a estagiária aprenda a forma de se relacionar com as crianças e restante comunidade	1 A1	
			Facilitar a integração da estagiária na organização do JI	1 A1	
			Ajudar a estagiária a planear de forma concretizada, integrando a família	1 A1	
			Apoiar a estagiária na compreensão do trabalho a realizar com as crianças que transitam para o 1º ciclo	1 A1	
	Formas de supervisão da instituição de Formação	Periodicidade das reuniões ao critério dos tutores	A periodicidade das reuniões depende dos tutores	1 A1	13
			Há anos em que os tutores não aparecem durante o estágio	1 A1	
			Contacto com a tutora apenas quando esta vem observar a estagiária	1 A1 4 B2	
			Há tutores que vêm ao JI semanalmente e acompanham o estágio	2 A1	
			Poderão ser mensais/quinzenais	2 B2	
			Quando é necessário	1 B2	
			Não tem conhecimento	1 C3	
		Feedback e apoio à estagiária	Quando vêm semanalmente, reunimos com a estagiária para dar feedback	2 A1 4 B2	13
			Criamos estratégias para ajudar a estagiária a superar as dificuldades	3 A1 2 B2	
			É uma mais-valia em termos de aprendizagem	1 B2	
			O tipo de feedback depende da tutora	1 A1	
		Reunião final para avaliação	A tutora faz uma reunião final para avaliação com a EC e estagiária	2 A1	5
			Os tutores questionam o EC sobre a estagiária	1 A1 1 B2	
			A tutora faz uma análise do que observou	1 B2	
		Acompanhamento da equipa de apoio ao estágio	Há uma equipa de professores que dá apoio ao projecto das estagiárias	1 A1	2
			Os professores dessa equipa deslocam-se ao JI de acordo com o tipo de projecto das estagiárias	1 A1	

Quadro nº 3

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Funções da EC no processo de supervisão durante o estágio em educação de infância	Conhecimento da EC sobre as funções dum supervisor de estágio	Ausência de conhecimento das funções dum supervisor	Não foi dado conhecimento	3 A1 1 C3	4
			Foi adquirindo ao longo da profissão /Através da experiência	1 A1	7
		Forma como adquiriu o conhecimento	Através de informações dadas nas reuniões de apresentação	1 B2	
			Através dos documentos entregues pela IF	1 B2	
			Através da coordenadora e orientadora de outra IF	3 C3	
	Relação com o estagiário	Percepção sobre a estagiária	Vê a estagiária como uma criança	1 A1	3
			Vê a estagiária como um parceiro	1 A1 1 B2	
	Papel da EC	Apoio e atenção à estagiária	Deixá-la descobrir	1 A1	10
			Apoiá-la estando na retaguarda	2 A1 2 C3	
			Estar atenta ao trabalho desenvolvido	1 A1	
			Estar atenta às dificuldades	1 A1	
			Ajudar a estagiária na planificação	1 A1	
			Trabalhar lado a lado	2 A1	
		Adaptação mútua	EC e estagiária têm que se adaptar mutuamente	2 A1	4
			EC e estagiária têm que se moldar mutuamente	2 A1	
		Abdicar da relação com o grupo de crianças	Dar o grupo de crianças à estagiária	4 B2	11
			Distanciar-se do grupo de crianças, sem intervir	7 B2	
		Análise reflectida da prática pedagógica	Fazer uma análise isenta de relação pessoal	5 B2	17
			Fazer uma análise reflectida	4 B2	
			Fazer uma análise sustentada	5 B2	
			Avaliar pontualmente	3 C3	
	Características ideais dum supervisor pedagógico	Capacidade de observação da prática	Observação reflexiva	2 B2	12
			Observação com distanciamento	8 B2	
			Observação sustentada	2 B2	
		Capacidade de partilha	O que aprendeu ao longo da carreira profissional	2 A1	9
			Partilhar o trabalho	2 A1 1 B2	
			Partilhar conhecimentos	4 B2	

		Capacidade de apoio afectivo	A estagiária sentir que o EC está a seu lado	3 A1	7
			A estagiária sentir que está para aprender	1 A1	
			É uma mais-valia saber que está uma pessoa ao nosso lado para nos ajudar junto das crianças	3 A1	
		Capacidade de integrar as perspectivas do formando	O EC tem que ser um profissional disposto a reconstruir o seu próprio conhecimento	4 B2	11
			O EC não pode partir do princípio que é detentor da verdade	7 B2	
	Factores mais relevantes para a eficácia na actividade supervisiva	Criação de uma boa relação	Fazer sentir à estagiária que aquele espaço também lhe pertence	4 A1	13
			Conseguir transmitir o que quer	1 A1	
			Valorizar quando é para valorizar	1 A1	
			Críticar no sentido de mais-valia, sem preconceitos	1 A1	
			Ajudá-la a resolver dificuldades	1 A1	
			Conseguir estabelecer uma boa relação	1 A1	
			Fazer uma reflexão partilhada	2 B2	
			Funcionar em conjunto dentro da sala	2 C3	
		Criação de bom ambiente	Onde a estagiária se sinta à vontade	1 A1	7
			Dar espaço à estagiária para...	1 A1	
				3 C3	
			Criar um ambiente de partilha	2 A1	
	Troca de informações entre os EC sobre o trabalho que desenvolvem	Situações de troca de informações	Em reuniões	1 A1	5
			Em conversas	1 A1	
				1 B2	
			Ausência de troca de informações	2 C3	
		Motivos de troca de informações	Situações em que as estagiárias têm dificuldades	5 A1	16
			Avaliação das estagiárias	1 A1	
			Procura conjunta de estratégias para melhorar os estágios	2 A1	
				3 B2	
		Importância da troca de informações	Para dar exemplos de cooperação interpares à estagiária	2 A1	4
				3 B2	
			Muito importantes	2 A1	
			Ajuda a fortalecer o próprio conhecimento	1 B2	
	Intervenção da EC	Concepções sobre a gestão do processo de supervisão	Forma de suprir a carência de informação por parte da IF	1 C3	5
			Apoiar na retaguarda	3 A1	
			Dar espaço para o desenvolvimento profissional da estagiária	2 A1	

Quadro nº 4

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Processo de supervisão durante o estágio em educação de infância	Nível de intervenção das EC	Incidência da supervisão durante o estágio	Consecução dos objectivos definidos pela IF	2 A1	9
			Consciencialização dos objectivos	1 A1	
			Definição dos conteúdos que a estagiária tem que trabalhar	1 A1	
			Apoio à integração dentro da instituição	5 A1	
		Práticas de supervisão utilizadas	Observação da acção da estagiária com as crianças, sem intervenção	2 A1 4 B2 3 C3	30
			Trabalho em equipa	1 A1	
			Planificação em conjunto	1 A1 1 C3	
			Avaliação colaborativa, construtiva, de entreajuda	2 A1 3 C3	
			Análise e reflexão conjunta e sistemática, sobre a prática da formanda	10 B2 3 C3	
	Determinantes do nível e forma de intervenção da EC	Influência do programa da IF	A IF pede que a estagiária se consiga envolver na organização do JI	1 A1	2
			Os objectivos e funções do EC estão implícitos no documento entregue pela IF	1 B2	
		Influência de aprendizagens pessoais e profissionais	Aprendizagem através da experiência de vida profissional	1 A1 1 B2	11
			Aprendizagem pela experiência	2 A1	
			Integração da informação anterior com a nova	2 B2	
			Opção por formas de intervenção que gostaria que tivessem usado no seu próprio estágio	4 C3	
			Considera a prática pedagógica a melhor forma de aprendizagem	1 C3	
		Influência dos valores do JI	Com a estabilização do corpo docente	1 A1	3
			Com o trabalho em equipa	1 A1	
			Trabalhando para um todo	1 A1	
	Aspectos mais facilitadores e constrangedores durante o processo de supervisão	Aspectos facilitadores durante o processo de supervisão	Incidência na transmissão de valores de cidadania, solidariedade e partilha	3 A1	69
			Aprendizagem através do exemplo da EC	2 A1	
			Apoio à estagiária na fase da reflexão sobre o processo	5 A1 14 B2	
			Relação estabelecida com a estagiária	5 A1	
			Trabalho em equipa traz benefícios para a criança	3 A1	

			Partilha de saberes dentro da sala	3 A1 3 B2	92
			Observação da estagiária	1 C3	
			Apoio à estagiária na fase de planificação	12 B2 1 C3	
			Apoio à estagiária na fase da acção	11 B2	
			A estagiária ter determinadas características pessoais que são uma mais-valia para o desempenho profissional	3 B2	
			Ter o estatuto de EC há muitos anos	1 B2	
			Boa inserção da estagiária	1 B2	
			Respeito pelo grupo de crianças por parte da estagiária	1 C3	
		Dificuldades sentidas durante o processo de supervisão	Nível de exposição a que a EC está sujeita	8 A1	
			Adaptação mútua estagiária/educador	2 A1	
			Dificuldade em distanciar-se duma relação pessoal com a estagiária	8 B2	
			Observação e reflexão sobre a acção da estagiária duma forma distanciada	8 B2	
			Realização de estágios por trabalhadores estudantes	7 B2	
			Dificuldade da estagiária na reflexão sobre a prática	10 B2	
			Dificuldade da estagiária na fundamentação das opções relativas à intervenção	23 B2	
			Constrangimento das estagiárias quando questionadas	5 B2	
			Motivação da estagiária	3 B2	
			Ausência de capacidades básicas da estagiária para o desempenho profissional com crianças em JI	8 B2	
			Desconhecimento por parte da estagiária dos momentos da vida do grupo que ocorrem quando não está presente	3 B2	
			Continuidade das actividades que a estagiária não conclui	1 B2	
			Falta de tempo para conversar com a formanda	2 B2	
			Uso das TIC's para análise das reflexões semanais	1 B2	
			Dificuldade em falar com frontalidade levantando questões, apontando soluções, falando de problemas	5 B2	
			Interferir quando a estagiária não consegue controlar o grupo	1 C3	

Quadro nº5

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Vivência do processo de supervisão durante a prática pedagógica	Estabelecimento de relação estagiária/EC	Criação de uma relação positiva	Relação positiva com a estagiária	1 A1 3 C3	16
			Relação de partilha entre estagiária e EC	1 A1	
			Relação de confiança	4 B2	
			Relação de respeito	1 B2	
			Relação profissional	4 B2	
			Relação de liberdade	2 B2	
		Criação de uma relação de colaboração	Colaboração quando há intervenção em grande grupo	1 A1	3
			Colaboração no planeamento de actividades	1 A1	
			Colaboração em actividades realizadas em conjunto	1 A1	
	Situações de supervisão pré e pós observação	Objectivos e vantagens das reuniões semanais	Planificação do trabalho	1 A1 3 B2 2 C3	30
			Partilha de perspectivas	1 A1	
			Avaliação construtiva do trabalho desenvolvido pela estagiária	6 A1 1 B2 2 C3	
			Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	1 A1 2 B2 1 C3	
			Análise do feedback das crianças	1 B2	
			Vantagens para a EC e para a estagiária	5 A1	
			Benefício para as crianças	2 A1 2 C3	
		Objectivos das conversas diárias	Análise de observação nessa fase do estágio	1 A1 2 B2 2 C3	13
			Avaliação diária das actividades no final destas	3 A1 2 B1	
			Análise das dificuldades no relacionamento com as crianças	1 A1	
			Análise das percepções da estagiária e da EC sobre o processo	2 B1	
	Colaboração durante o processo	Intervenção do EC durante a implementação	Intervenção quando a estagiária tem dificuldades	3 A1 1 C3	6

	de supervisão	de actividades pela estagiária	Intervenção sem que as crianças se aperceberem	1 A1 1 B2	13
			Observação	1 B2	
			Mobilização de estratégias para ajudar a estagiária	5 A1 1 B2	
			Intervenção sem que a estagiária sinta	2 A1	
			Possibilidade de experimentação pela estagiária, mesmo sabendo que a actividade pode não resultar	1 A1 1 B2	
			Apoiar de retaguarda	2 A1	
	Dinâmicas de trabalho cooperativo entre EC e estagiária	Na fase de planificação	Colaboração na planificação de actividades	1 A1 3 B2 1 C3	6
			Sugestão pela EC de aspectos a introduzir na planificação	1 C3	
		Na fase de execução das actividades	Realização de actividades com pequenos grupos e em grande grupo	1 A1 2 B2 1 C3	12
			Desenvolvimento de actividades em conjunto	3 B2 2 C3	
			Realização das actividades pela estagiária	2 C3	
			Distribuição de tarefas para benefício das crianças	1 C3	
		Na fase de reflexão	Reflexão em conjunto com a estagiária sobre a prática	17 B2 1 C3	18

Quadro nº 6

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Formas de melhoria da supervisão na formação em educação de infância	Percepção global sobre o papel do estágio no desenvolvimento profissional do EC	Contacto com novas formas de intervenção	Aprendizagens e propostas novas trazidas pelas estagiárias	5 A1 3 B2 3 C3	14
			O estágio impede que se caia na rotina	1 A1	
			Reflexão sobre a própria prática	2 B2	
		Apoio na observação e na reflexão	Existência de outra pessoa que nos ajuda a avaliar	1 A1	6
			Existência de outra pessoa que nos ajuda a reflectir	1 A1	
			Existência de outra pessoa que nos ajuda a observar	1 A1	
			Favorecimento da reflexão sobre a própria prática	2 B2	
			Reflexão conjunta a partir da observação	1 C3	
		Aprendizagem pela superação de problemas	Superação de momentos difíceis e complicados	4 A1	6
			Superação de desafios	1 A1	
			Superação de problemas de relação	1 A1	
	Sugestões para a melhoria da supervisão pedagógica	Maior acompanhamento aos EC por parte da IF	Maior acompanhamento aos EC por parte da IF	2 A1	18
			Mais informação sobre como ajudar as estagiárias	1 A1 1 C3	
			Informação mais detalhada e concisa	2 B2	
			Informação mais precisa sobre o desempenho esperável do EC	2 B2 1 C3	
			A IF deve repensar no perfil do EC	6 B2	
			Maior congruência entre as referências do perfil de desempenho do EI fornecidas na IF e no JI	2 B2	
			Mais informação sobre o papel da estagiária durante o estágio	1 C3	
		Mais informação sobre as alterações que a IF propõe	Mais informação aos EC sobre alterações que a IF propõe	2 A1	7
			A IF faz alterações em termos de conteúdos	1 A1	
			A IF faz alterações das grelhas de planificação e avaliação	1 A1	
			As informações sobre as alterações não devem chegar aos EC através das estagiárias	1 A1	
			A IF deve repensar na integração dos conhecimentos teóricos na prática	2 B2	
		Mais espaços de diálogo/reflexão	Falta de tempo para reflectir sobre as novas grelhas	1 A1	10
			Maior partilha entre os EC	2 A1	
			Abordagem mais próxima da IF	1 A1	
			Mais reuniões	1 B2	
			Momentos de partilha e reflexão entre professores da IF e EC	2 B2	

			Maior partilha de informações no JI	2C3	
			Mais reuniões a nível de equipa de JI	1 C3	

Análise de Conteúdo às Entrevistas Iniciais das Estagiárias

Quadro nº1

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Apoio fornecido por parte da IF	A nível de aulas	1 D1	14
			A nível de tutoria	2 D1	
			Através da unidade curricular de PIMI	5 D1	
			Através dos documentos entregues pela IF	1 D1	
			Através de instrumentos de trabalho a utilizar durante a prática pedagógica	2 D1	
			A nível da colocação de estagiárias nos JI	1 F3	
			Através da orientação semanal fornecida pelos professores da IF em TP	2 E2	
		Ausência de apoio por parte da IF	Falta de bases durante o curso de EI	2 E2	6
			Pouco apoio devido à quantidade de estagiários	2 E2	
			Pouco apoio a nível de tutoria em anos anteriores	1 E2	
			Falha em termos de organização	1 F3	
		Contactos com a tutora	Visitas por parte da tutora	1 D1	3
			Orientação por parte da tutora	2 E2	
	Conhecimento sobre os objectivos de estágio	Ausência de negociação dos objectivos	Os objectivos são entregues	1 D1	6
			Desconhecimento dos objectivos	2D1	
			Informação sobre os objectivos	3 E2	
		Percepção que as estagiárias têm sobre os objectivos	Referentes à relação com as crianças	3 E2	15
			Referentes às actividades com as crianças	2 E2	
			Referentes à gestão de pequeno e grande grupo	1 E2	
			Referentes à criação de um modelo pedagógico próprio um modelo pedagógico próprio	1 F3	
			Referentes a TP	2 F3	
			Referentes à caracterização do contexto	1 F3	
			Referentes à planificação	4 F3	
	Articulação entre a teoria e a prática	Boa Preparação	Preparação para o desenvolvimento de actividades com as crianças	5 D1 2 E2	10
			Preparação para reflectir sobre a prática	2 E2	
			Preparação adequada	1 F3	
		Ausência de preparação	Falta de preparação a nível de Psicologia e Pedagogia	3 D1	6
			Falta de preparação para resolução de conflitos entre as crianças	1 D1	

	Importância da prática pedagógica	Como elemento facilitador da vida profissional	Dificuldades na gestão de pequeno e grande grupo	1 E2	
			Falta de preparação para algumas situações da prática quotidiana	1 E2	
			Devido ao contacto com o real	6 D1 2 F3	19
			Devido à possibilidade de experimentar aprendizagens teóricas	2 D1 2 E2	
			Preparação adequada	1 D1	
			Devido a permitir aprender o que a teoria não ensina	3 E2 2 F3	
			Devido ao estágio ser fundamental neste curso	1 F3	
		A nível dos objectivos do currículo	Os objectivos da prática são os objectivos de desempenho profissional educadoras	1 D1	3
			Os objectivos da prática são muito claros	2 E2	
		Importância da reformulação do currículo da prática	Ausência de necessidade de reformular a prática	1 D1	5
			Mais apoio a nível de tutoria	2 E2	
			Mais ajuda por parte dos EC	1 E2	
			Maior duração nos estágios de 2º e 3º ano	1 F3	

Quadro nº 2

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Funções da EC durante o processo de supervisão durante o estágio em Educação de Infância	Papel da EC	Apoio por parte da EC	Orienta no processo de aprendizagem	3 D1	20
			Sugere e apoia quando há dificuldades	3 D1	
			Constitui uma fonte de segurança para o estagiário	1 D1	
			Orienta durante a intervenção	1 E2 3 F3	
			Analisa com a estagiária a intervenção diária	2 D1	
			Fornece feedback à estagiária	1 D1	
			Sugere outras formas de actuar	1 F3	
			Sugere formas de melhoria a partir da observação	2 E2	
			Organiza muito bem o trabalho	1 F3	
			Cria processos de comunicação eficazes sobre o quotidiano da sala	2 F3	
		Capacidade de apoio efectivo por parte da EC	Está sempre disponível e pronta para nos ensinar	1 E2	10
			Dá o melhor de si	1 E2	
			É acessível e disponível para que a estagiária possa recorrer à sua ajuda	2 D1	
			Incentiva positivamente	2 D1	
			Apoia quando as actividades correm bem	1 F3	
			Orienta quando as actividades correm mal	1 F3	
			Ajuda a melhorar a prática	1 E2 1 F3	
		Exemplo por parte da EC	O ponto forte é o exemplo dado pela EC	5 E2	6
			Aprendemos através dum modelo	1 F3	
	Conhecimento da estagiária sobre as funções do EC	Ausência de conhecimento	Ausência de informação sobre as funções duma EC	4 D1 1 E2	5
		Forma como adquiriu o conhecimento	Através da IF que acaba por dizer qual o papel da EC	1 F3	2
			Através da EC que nos diz como vai agir	1 F3	
	Características ideais duma EC	Capacidade de partilha	Partilha de sentimentos	1 F3	3
			Partilha de frustrações	2 F3	
		Características pessoais	Aberta	1 D1	6
			Segura	1 D1	
			Responsável	1 F3	
			Sincera	1 F3	
			Crítica	2 F3	
			Exigente	1 F3	

	Funções relevantes para a eficácia do processo supervisivo	Capacidade de diálogo	Diálogo partilhado	4 D1	7
			Boa comunicação entre EC e a estagiária	1 F3	
			Muita comunicação com as estagiárias	2 E2	
		Criar uma boa relação	Relacionamento aberto, honesto e claro	1 D1	2
			Estabelecimento de uma relação com bom entendimento	1 D1	
		Capacidade de observação	Através da observação pode ajudar a melhorar certos pontos	2 E2	4
			Ser bom observador	2 E2	
		Capacidade de organização	Boa organização do trabalho	3 F3	7
			Boa estruturação do trabalho	2 F3	
			Capacidade para saber o que quer para o grupo de crianças	1 F3	
			Coerência entre o trabalho da EC e da estagiária	1 F3	
		Experiência	A EC ter experiência da prática	3 E2	4
			A EC ter experiência de Supervisão	1 E2	

Quadro nº3

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Vivência da prática e sua supervisão Ou processo de estágio e sua supervisão	Situações da supervisão pré e pós observação	Frequência das reuniões/conversas	Semanalmente	1 D1	7
			Duas vezes por semana	1 D1 1 E2	
			Não tantas vezes quanto devia	1 E2	
			De manhã quando há tempo	1 E2	
			De modo formal uma vez por semana	1 F3	
			Conversa informais praticamente todos os dias	1 F3	
		Objectivos e vantagens das reuniões e conversas	Esclarecimento de dúvidas	1 D1	10
			Planificação semanal	1 D1 1 F3	
			Aferição de determinadas acções	1 D1 2 F3	
			Melhoria da prática	1 E2	
			Passagem da experiência da EC para a estagiária	1 E2	
			Balanço semanal	1 F3	
			Adequação de estratégias	1 F3	
	Colaboração da estagiária	Intervenção da estagiária na sala de actividades	Acolhimento da manhã	1 D1	12
			Realização individual duma actividade planeada	1 D1	
			Avaliação do dia com as crianças	1 D1	
			Reunião de conselho semanal	1 D1	
			Intervenção em todos os momentos do dia	1 D1	
			Colaboração em todas as actividades pertencentes à EC e AO	1 E2	
			Liderança das actividades de grande grupo	1 E2	
			Partilha de actividades de pequeno grupo com a EC.	1 F3	
			Papel activo e conjunto durante as actividades	1 F3	
			Observação de actividades realizadas pela EC	1 E2	
			Realização individual de actividades	1 E2	
			Realização de actividades em conjunto com combinação prévia do trabalho de cada uma	1 E2	
		Intervenção da estagiária na fase da planificação	Planificação através de uma grelha e análise em conjunto com a EC	2 D1 1 F3	4
			Planificação em conjunto com a EC	1 E2	
	Percepção sobre a importância do	Aquisição de conhecimentos	Permite a aquisição de conhecimentos	3 D1 1 F3	6

	estágio		Permite a aquisição de conhecimentos que não podem ser adquiridos de forma teórica	2 E2	4
		Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional	Desenvolvimento pessoal e profissional	1 D1 1 F3	
			Uma boa formação profissional influencia o desenvolvimento pessoal	2 F3	
	Concepções dos estagiários sobre os aspectos mais facilitadores e constrangedores durante o processo de supervisão	Aspectos facilitadores durante o estágio	Bom relacionamento com a EC	1 D1	10
			Ajuda por parte da EC quando tem problemas	1 D1	
			Bom trabalho de equipa do JI, facilita o estágio e as aprendizagens	2 D1	
			Planificação e realização das actividades com as crianças	2 E2	
			Boa equipa em termos de organização do JI	1 F3	
			Bom trabalho em conjunto entre toda a equipa do JI	1 F3	
			Boa comunicação	2 F3	
		Dificuldades sentidas durante o estágio	Inexistência de constrangimentos, devido ao tempo de estágio	1 D1	8
			Falhas ao nível da formação teórica em determinadas áreas	3 E2	
			Realidades complicadas de algumas crianças	2 F3	
			Dificuldades na intervenção com crianças NEE	2 F3	

Quadro nº 4

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Formas de melhoria na supervisão na formação em Educação de Infância	Propostas de melhoria para a prática pedagógica	Partilha de informações	Criação de um espaço físico ou na NET para partilha de ideias, de planificações, de actividades entre estagiários	3 D1	6
			Partilha de sucessos	1 D1	
			Partilha de dificuldades	2 D1	
		Apoio por parte da IF	Maior apoio por parte das tutorias	1 F3	8
			Maior apoio por parte dos EC	1 F3	
			Há locais de estágio que não querem receber estagiárias	6 F3	
		Tempo de estágio	Mais tempo de estágio durante os primeiros anos	2 F3	2
	Sugestões para melhoria da supervisão	Maior acompanhamento aos EC	Reuniões semanais entre EC, tutora e estagiária para que estejam todas em sintonia	1 F3	1
		Maior supervisão aos EC	EC com mais experiência	2 E2	5
			EC que sejam boas profissionais	3 E2	

Análise de Conteúdo às Entrevistas Finais das EC

Quadro nº 1

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Motivos da cooperação em estágios	Envolvimento	Participação dos JI	Os JI têm que aceitar estagiárias	2 A1	3
			Os JI também me aceitaram quando tirei o curso	1 A1	
	Contribuição para o desenvolvimento profissional docente	Forma de aprendizagem dos EC	Os estágios são sempre uma mais valia	2 A1	11
			Com os estágios há sempre aprendizagens novas	2 A1	
			Com os estágios aprende-se metodologia de projecto	1 A1	
			Os estágios são importantes para o desenvolvimento profissional dos EC	3 B2	
			A estagiária está mais actualizada em termos curriculares	2 B2	
			Mais valia para o grupo de crianças	1 A1	
		Forma de aprendizagem dos estagiários	Os estágios são uma mais valia para as estagiárias	1 A1	3
			Os estágios proporcionam sempre aprendizagens novas às estagiárias	1 A1	
			Os estágios proporcionam boas aprendizagens às estagiárias	1C3	
		Reflexão em equipa alargada	Com os estágios há uma reflexão colaborativa	1 A1	2
			Com os estágios há uma partilha de saberes	1 B2	
		Motivações para continuar a exercer o cargo de EC	Não parar no tempo	1 A1	8
			Não nos fecharmos demasiado	1 A1	
			Fazer formação contínua através do que se aprende com as estagiárias	2 A1 1 B2	
			Fazer novas aprendizagens	1 B2	
			Fazer supervisão a pares	1 B2	
			Formar boas educadoras	1C3	

Quadro nº2

Objectivos e supervisão da instituição de formação	Interacção com a instituição	Ausência de contactos com a Instituição de Formação	Não existiram reuniões	3 A1 4 B2 2 C3	9
		Contactos com a IF	Contactos informais com tutoras e docentes responsáveis pelo estágio	1 B2	1
		Iniciativas por parte da EC para mais contactos com a IF	Solicitou pedido de apoio aos professores da IF através da estagiária	1 A1	4
			Não solicitou pedido de apoio este ano	1 B2	
			Solicitou pedido de apoio quando teve uma estagiária com dificuldades	1 B2	
			Não solicitou porque considera que a IF deve tomar a iniciativa	1 C3	
		Aspectos que gostaria de ver tratados em reuniões com a IF	Discussão com as EC sobre as reformulações dos estágios	4A1	22
			Comunicação às EC das alterações realizadas nos estágios	1 A1	
			Definição e codificação dos conteúdos nos documentos escritos que acompanham a prática das alunas	1B2	
			Definição dos trabalhos escritos que as estagiárias têm que apresentar	2 B2	
			Clarificação do tipo de supervisão a realizar	3 B2	
			Clarificação e aferição dos parâmetros das grelhas de avaliação	2B2	
			Reflexão sobre competências das crianças e dos futuros educadores	1 B2	
			Definição do melhor caminho para um desempenho profissional de qualidade	4 B2	
			Clarificação das funções das EC	3 C3	
			Clarificação das funções das estagiárias dentro da sala	1 C3	
		Ausência de directrizes para a supervisão por parte da IF	Documentos entregues pelas estagiárias	1 A1	8
			Défice por parte da IF em dar conhecimento aos EC das alterações realizadas	2 A1 1 B2	
			Défice de acompanhamento aos EC	1 B2	
			Défice na formação em supervisão por parte da IF.	2 B2	
			Ausência de preocupação da IF sobre a informação da EC relativa às suas funções	1 C3	
			Ausência de um pedido pessoal para a orientação do estágio	1 C3	
	Formas de supervisão da instituição de Formação	Contactos com a tutora	Conversa inicial com a tutora	1 A1	9
			Conversas durante o estágio	1 A1 1 C3	
			Visitas frequentes da tutora que acompanha as estagiárias	1 A1 2 B2	

			Ausência de reuniões com a tutora	1 A1 2 C3	
		Temas das reuniões com tutora	Acompanhamento da acção pedagógica da estagiária	2 B2	7
			Dificuldades sentidas por parte da aluna	2 B2	
			Estratégias para suprir necessidades	1 B2	
			Sugestões para melhoria da prática da estagiária	2C3	
		Necessidade de mais visitas com a tutora	Necessidade de uma maior supervisão quando não há no JI coordenadora sem grupo	2 A1	5
			Necessidade dum maior acompanhamento devido ao medo e ansiedade por ter uma aluna trabalhadora estudante	1 B2	
			Necessidade das tutoras compreenderem melhor a prática pedagógica das estagiárias	1 C3	
			Necessidade duma maior troca de informações com a tutora	1C3	
		Ausência de necessidade de mais visitas	Devido a existirem muitas conversas entre as EC	1 A1	8
			Devido a existir uma coordenadora sem grupo que ajudava a supervisionar	3 A1	
			Devido a existirem reuniões de equipa do JI em que as estagiárias estavam presentes	1 A1	
			Devido a ser EC há muitos anos	1 A1	
			Devido a ter contacto com algumas docentes da IF que estão integrados nos estágios e em algumas disciplinas	2 B2	
		Capacidade de atingir os objectivos pedidos pela IF	Consecução dos objectivos pela experiência acumulada como EC	1 A1	3
			Consecução dos objectivos devido às competências para acompanhamento da prática	1 B2	
			Consecução dos objectivos tendo em conta o feedback da estagiária	1 C3	

Quadro nº 3

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Funções da educadora cooperante no processo de supervisão durante o estágio em educação de infância	Conhecimento da EC sobre as funções dum supervisor de estágio	Novos conhecimentos adquiridos para o processo de supervisão	O facto de fazer sempre aprendizagens novas	1 A1	6
			O facto de ter sempre estagiárias diferentes	1 A1	
			O facto de haver sempre mudanças	1 A1	
			O facto de ter tido uma aluna trabalhadora estudante, constituiu um desafio	1 B2	
			O facto da aluna fazer um estágio das nove ao meio dia organizadamente	1 B2	
			Não foram adquiridos novos conhecimentos	1 C3	
	Papel da EC	Funções mais importantes para realizar o processo de supervisão	Levar a estagiária compreender que tem que criar uma relação com todos os outros profissionais da instituição e comunidade	1 A1	13
			Levar a estagiária a compreender que tem que criar uma relação afectuosa com as crianças	1 A1	
			Levar a estagiária a compreender que não está no estágio só para fazer o projecto e o dossier de estágio.	1 A1	
			Levar a estagiária compreender que por ser estudante trabalhadora, não podia deixar de apresentar o trabalho a tempo	1 B2	
			Levar a estagiária a reflectir após observação	1 B2 1 C3	
			Avaliar	1 B2	
			Realizar interacções colaborativas com a estagiária	4 B2	
			Recorrer a novas estratégias, mail's, mensagens de telefones, check list, para conseguir poupar tempo	1 B2	
			Observar	1 C3	
	Processo de supervisão	Aspectos positivos do processo de supervisão	Trabalhar em equipa	2 A1	17
			Ajudar as estagiárias a suprimir dificuldades, através do processo de supervisão	1 A1	
			Passar às estagiárias conceitos, competências e objectivos, no dia a dia	2 A1	
			Apoiar e colaborar com as estagiárias com o objectivo de melhorar a prática	1 B2	
			Inovar o desempenho docente, criando novas estratégias	5 B2	
			Observar as crianças doutra forma	1 B2	
			As estagiárias dão qualidade de vida à escola	1 B2	

			As estagiárias trazem ideias novas, recursos novos, espíritos novos	1 B2 1 C3	
			As estagiárias funcionam como espelhos na nossa forma de agir, quando as estamos a observar	1 C3	
			Trocar experiências	1 C3	
		Dificuldades sentidas no processo de supervisão	Forma de ser e de estar da estagiária	7 A1	17
			Capacidade de se moldar à estagiária	2 A1	
			Capacidade de se aperceber que utiliza estratégias pré-concebidas que limita a concepção de novos diagnósticos	2 B2	
			Falta de tempo por parte da estagiária	2 B2	
			Falta de tempo devido a reuniões relacionadas com a organização do JI e agrupamento	1 B2	
			Dúvidas em relação ao processo de supervisão	1 C3	
			Capacidade de não impor a sua presença retirando autonomia à estagiária	2 C3	
	Troca de informações entre os EC sobre o trabalho que desenvolvem	Situações de troca de informações	Conversas entre EC	1 A1	2
			Trabalho em equipa	1 B2	
		Motivos de troca de informações	Ajuda a suprimir dificuldades nas relações existentes com as estagiárias	1 A1	7
			Ajuda a fazer críticas mais construtivas das relações que temos com as estagiárias	1 A1	
			Ajuda a ter as mesmas posições, as mesmas atitudes e os mesmos timings em relação às estagiárias	1 B2	
			Ajuda a ser um bom exemplo para as estagiárias	1 B2	
			Ajuda a ter a certeza que está a realizar correctamente o processo de supervisão	1 C3	
			Ajuda a aferir o trabalho das estagiárias, umas em relação às outras	1 C3	
			Ajuda a saber o que pode exigir das estagiárias	1 C3	
		Importância da troca de informações	São sempre importantes	2 A1 4 B2 1 C3	8
			São importantes na medida em que é um olhar diferente para a nossa avaliação sobre a forma de estar e postura da estagiária	1 A1	

Quadro nº4

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Processo de supervisão durante o estágio em educação de infância	Nível de intervenção das EC	Incidência da supervisão durante o estágio	Levar a estagiária a adaptar-se	1 A1	31
			Conhecer a estagiária	1 A1	
			Perceber a forma como interage com as crianças	1 A1	
			Ajudar a colmatar as dificuldades sentidas pela estagiária	1 A1	
			Levar a estagiária a sentir que a EC estava para a ajudar	1 A1	
			Levar a estagiária a modificar a sua forma de estar	1 A1	
			Ajudar a estagiária a relacionar-se tanto com as crianças como o resto da comunidade	2 A1	
			Dar autonomia à estagiária	5 A1 1 C3	
			Questionar	1 B2	
			Encorajar	1 B2	
			Avaliar	1 B2	
			Sugerir	1 B2	
			Deixar experimentar	4 B2	
			Reflectir	7 B2	
			Dar autonomia à estagiária para fazer o seu percurso e ajudá-la a melhorar	1 C3 1 A1	
		Práticas de supervisão utilizadas	Dar abertura total	1 A1	28
			Dialogar	1 A1	
			Rectificar a forma de agir sem que as crianças percebam	1 A1	
			Questionar tudo o que a estagiária propõe	8 B2	
			Informar	3 B2	
			Avaliar	2 B2	
			Encorajar tanto quando tudo corre bem e também quando não corre	3 B2	
			Sugerir	1 B2	
			Observar	1 A1 1 B2 1 C3	
			Discutir construtivamente	1 B2	
			Colaborar	1 B2	
			Reflectir sobre a prática	1 C3 3 B2	

	Determinantes do nível e forma de intervenção da EC	Influência do programa da IF	Conhecimento do que a IF pede	2 A1	2
		Recursos de aprendizagens pessoais e profissionais	De acordo com o caminho que a estagiária precisa de percorrer de forma autónoma	1 A1 1 C3	6
			De acordo com as dificuldades sentidas pela estagiária	1 A1	
			De acordo com a sua intuição	1 B2	
			De acordo com a educação recebida	1 B2	
			De acordo com critério próprio, visto que não tinha dados fornecidos pela IF	1 C3	
	Aspectos mais facilitadores e constrangedores durante o processo de supervisão	Aspectos facilitadores durante o processo de supervisão	Planificações, competências e objectivos pedidos por parte da IF	1 A1	13
			Reflectir com a estagiária	1 A1 2 C3	
			Observar a estagiária	1 B2	
			Questionar a estagiária	1 B2	
			Agir em conjunto com a estagiária	2 A1 1 B2	
			Exigir à estagiária trabalhadora estudante o mesmo que se exige a um aluno no seu estágio final	1 B2	
			Planificar de acordo com as motivações das crianças	1 B2	
			O feed-back dado pelas crianças do trabalho realizado pela estagiária	1 B2	
			Levar a estagiária a observar a EC a realizar actividades	1 C3	
		Dificuldades sentidas durante o processo de supervisão	Maneira de ser e de estar da estagiária	2 A1	17
			Dificuldade de adaptação da estagiária	1 A1	
			Dificuldade por parte da estagiária perceber que o espaço também é dela	1 A1	
			Dificuldade da estagiária na reflexão sobre a prática	4 A1	
			Dificuldade por parte da EC para levar a estagiária a reflectir	1 A1	
			Medo por parte da EC na impossibilidade de atingir os objectivos propostos devido ao facto da estagiária ser trabalhadora estudante	1 B2	
			Ausência de trabalho em equipa entre colegas estagiárias	2 B2	
			Ausência de aproveitamento de materiais que as estagiárias construíam	1 B2	
			Ausência de aproveitamento do que cada estagiária tinha para dar	1 B2	
			Medo por parte da estagiária em ser avaliada	1 C3	
			Dificuldade por parte da estagiária em utilizar a autoridade com os outros intervenientes da sala	1 C3	
			Dificuldade por parte da estagiária em passar por cima da função da	1 C3	

			EC, levando à destabilização do grupo de crianças		
		Factores que estão na origem das dificuldades	Devido ao que é transmitido pela IF do que poderá ser um estágio	1 A1	11
			Devido a más experiências vividas anteriormente, noutros estágios	2 A1	
			Devido a características pessoais da estagiária	1 A1	
			Devido à falta de tempo por parte da estagiária	1 B2	
			Devido ao facto da estagiária ter medo de estar a ser observada e estar a agir mal	1 C3	
			Devido ao facto da estagiária ter medo de ser avaliada	2 C3	
			Devido ao facto da estagiária ser desorganizada	2 C3	
			Devido à falta de consolidação do método de trabalho por parte da estagiária	1 C3	

Quadro nº 5

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Vivência do processo de supervisão durante a prática pedagógica	Estabelecimento de relação estagiária/EC	Criação de uma relação positiva	A relação foi boa	1 A1 3 B2 1 C3	8
			A relação existente é sempre uma mais valia	1 A1	
			A relação foi exigente, visto ser uma aluna trabalhadora estudante	1 B2	
			A relação foi de abertura	1 C3	
		Criação de uma relação de colaboração	Criação duma relação de aprendizagem	1 A1	6
			Criação de adopção de estratégias terem tempo de tratarem todos os assuntos	1 B2	
			Utilização de estratégias para existir uma maior colaboração	1 B2	
			Criação de espaço para a estagiária tirar dúvidas	2 C3	
			Criação duma relação de ajuda	1 C3	
	Situações de supervisão pré e pós observação	Objectivos e vantagens das conversas diárias/ reuniões semanais	Planificação do trabalho	2 A1	34
			Reflexão sobre a prática pedagógica	7 A1 1 B2 1 C3	
			Reflexão sobre como vão decorrer as novas actividades	4 A1	
			Reflexão sobre a planificação	1 A1	
			Reflexão conjunta das necessidades das crianças	2 A1	
			Reflexão sobre as principais dificuldades da estagiária	1 B2	
			Reflexão sobre questões relacionadas com o percurso da própria estagiária	1 B2 1 C3	
			Reflexão sobre a forma como está a decorrer o estágio	1 B2 1 C3	
			Questões reflexivas feitas pela EC	1 B2	
			Reformulação do trabalho desenvolvido	2 B2	
			Acompanhamento à estagiária no encontro de estratégias para a melhoria da prática	2 B2 3C3	
			Observação e análise das actividades	1 A1 1 C3	
			Elogio à estagiária quando as actividades corriam bem	1 C3	
	Colaboração da estagiária	Intervenção da estagiária durante a planificação e implementação de actividades	Planificação por parte da estagiária	2 A1 1 B2	4
			Tentativa de realização das actividades mesmo quando a EC sabia que era impossível	1 B2	

		Falta de intervenção por parte da estagiária na planificação	Défi ce de planificação por parte da estagiária no início e no último mês de estágio	2 C3	3
			Necessidade em levar a estagiária a fazer as planificações dentro do prazo	1 C3	
		Aspectos positivos para o desenvolvimento profissional da estagiária	O facto da estagiária proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem que tenham verdadeiro significado	5 B2	22
			O facto da EC proporcionar à estagiária momentos de actividade sozinha com o grupo de crianças	1 B2	
			O facto da estagiária criar uma boa relação com as famílias das crianças	2 B2	
			O facto da estagiária ter preparado a comunicação do projecto praticamente sozinha	2 B2	
			O facto de deixar a estagiária gerir o grupo de crianças sozinha	1 C3	
			O facto da estagiária perceber quando uma actividade não está a correr bem e conseguir modificá-la	1 C3	
			O facto da estagiária ter em conta as diferenças existentes entre as crianças do grupo e não realizar actividades todas iguais	1 C3	
			O facto da estagiária trabalhar em conjunto com a monit ora do CAF, sugerindo actividades	2 B2	
			O facto de existir uma relação de parceria com a AO	1 B2	
			O facto da estagiária poder relacionar a teoria com a prática	1 A1	
			O facto da estagiária realizar actividades com um fio condutor	3 A1	
			O facto de existir diálogo entre EC e estagiária	1 A1	
			O facto das experiências durante o estágio e serem positivas	1 A1	

Quadro nº 6

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Preparação profissional da estagiária no fim de curso de Educação de Infância	Percepções das EC sobre aspectos facilitadores e constrangedores para a estagiária iniciar a prática pedagógica	Prática pedagógica como elemento facilitador da vida profissional	Quando a pratica pedagógica decorre de forma positiva	1 A1	12
			Quando existe bom relacionamento com a EC	1 A1	
			Quando a EC ajuda a estagiária a ter gosto por determinadas áreas de conteúdo	1 A1	
			Com a prática há um amadurecimento por parte de estagiária	1 B2	
			Com a prática a estagiária começa a sentir-se mais segura e confiante	2 B2	
			Com a prática a estagiária cria uma auto estima, uma auto imagem mais positiva	1 B2	
			Com a prática a estagiária faz muitas aprendizagens durante o estágio	1 B2	
			Com a prática a estagiária age e vê agir	1 C3	
			Com a prática a estagiária não vai para o desconhecido	1 C3	
			Com a prática a estagiária tem vivências que nunca tinha tido	1 C3	
			Com a prática a estagiária tem a possibilidade de estar numa sala com autonomia para experimentar e decidir	1 C3	
		Dificuldades sentidas durante a prática	Contacto com o grupo de crianças devido à forma de ser da estagiária	1 A1	10
			Falta de expressão por parte da estagiária	1 A1	
			Dificuldade em relacionar a teoria com a prática	1 A1	
			Dificuldade em realizar diferentes actividades, visto o grupo de crianças ser heterogéneo	1 A1	
			As metodologias que são aprendidas durante a teoria nem sempre podem ser vividas durante o estágio	1 B2	
			Dificuldade em gerir o grande grupo enquanto as crianças estão a trabalhar nas diversas áreas	1 B2 1 C3	
			Falta de maturidade por parte da estagiária	1 C3	
			Dificuldade em gerir o tempo	1 C3	
			Dificuldade em gerir os adultos que tem na sala	1 C3	
		Origem das dificuldades	Forma de ser da estagiária	1 A1	7
			Educação que a estagiária teve	1 A1	
			Vivências anteriores noutros locais de estágio	1 A1	
			Falta de experiência por parte da estagiária	2 B2 1 C3	
			Falta de iniciativa por parte da estagiária	1 C3	
		Preparação da estagiária para exercer a profissão	Tem as bases para exercer a profissão	1 A1 1 C3	3
			Já exerce a profissão e com maiores dificuldades	1 B2	

Quadro nº 7

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Formas de melhoria da supervisão na formação em educação de infância	Sugestões para a melhoria da supervisão pedagógica	Maior acompanhamento aos EC por parte da Instituição de Formação	Maior acompanhamento aos EC para explicar e aprofundar com clareza conceitos que vêm nas grelhas de avaliação	1 B2	5
			Mais formação aos EC sobre determinados temas, tais como MP	1 B2	
			Maior acompanhamento aos EC para a IF ter a certeza que as estagiárias podem utilizar MP durante a prática	1 B2	
			Mais visitas por parte dos tutores	2C3	
		Mais espaços de diálogo/reflexão	Mais diálogo entre as equipas do JI	1 A1	7
			Mais momentos de reflexão entre tutores e EC	2 A1	
			Mais momentos de reflexão entre tutores, EC e estagiários	2 A1	
			Mais espaços de reflexão entre EC que devem servir de auto crítica, para uma melhoria da supervisão	1 A1	
			Mais encontros para os EC se conhecerem e estabelecerem outro tipo de relações	1 B2	
		Maior articulação dentro da IF	Maior articulação entre docentes da IF em relação à MP	1 B2	2
			Mais cuidados a ter na escolha dos EC	1 B2	

Análise de Conteúdo às Entrevistas Finais das Estagiárias

Quadro nº 1

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Objectivos e supervisão da IF	Interacção com a IF	Apoio fornecido pela IF	A IF forneceu o conhecimento-base	2 E2	15
			A IF forneceu apoio em termos práticos	1 D1 2 E2	
			A IF forneceu apoio a nível das expressões artísticas e fisico-motoras	2 D1 1 F3	
			Disponibilidade da tutora e professores da IF	3 D1 2 F3	
			Disponibilidade de todos os supervisores da prática	4 D1	
		Ausência de apoio	Falta de conhecimento para além do básico	1 E2	24
			Há conhecimentos e atitudes só passíveis de aprendizagem na prática	3 E2	
			Falta de conhecimentos a nível da psicologia	3 D1 1 F3	
			Falta de conhecimentos a nível da ética profissional	1 D1	
			Falta de preparação para lidar com conflitos das crianças	1 D1	
			Falta de relação teoria-prática	1 E2	
			Falta de conhecimentos a nível de pedagogia	3 F3	
			Orientação pouco adequada do Projecto Interdisciplinar e Metodologias Integradas	4 F3	
			O curso tem muitas disciplinas não fundamentais	1 F3	
			Falta de apoio da IF ao estágio	3 F3	
			Visitas da tutora escassas e de curta duração	2 E2	
		Existência de Seminários	Existência de seminários pré-estágio	1 D1 1 F3	5
			Existência de sessões de PIMI durante o estágio	1 F3	
		Objectivos dos seminários	Preparação para o estágio	1 D1	4
			Preparação para lidar com alguns problemas que aparecem durante a prática	1 D1 1 E2	
			Apoio ao trabalho de projecto	1 D1	
		Importância dos seminários	Importante na medida em que foi uma pequena junção de todo o curso	1 D1	6
			Importante para aprender a trabalhar em MP	5 F3	
		Ausência da importância dos	Não tiveram qualquer importância	3 E2	10

	Interacção com a tutora	seminários	Falta de acompanhamento por parte dos professores	3 E2	
			Falta de importância porque não existiu uma troca de experiências sobre o estágio	2 E2	
			Falta de importância na medida em que só serviam para criticar os JI	2 E2	
		Visitas da tutora ao JI	A tutora fez várias visitas	2 D1	6
			A tutora realizou visitas suficientes	2 D1 1 F3	
			A tutora praticamente cumpriu o compromisso de aparecer uma vez por semana	1 F3	
		Ausência da tutora no JI	A tutora não realiza tantas visitas a determinados locais de estágio	1 F3	10
			A tutora raramente visitava a minha sala	1 D1 1 E2	
			A tutora não aparecia porque tinha total confiança no trabalho das EC deste centro	6 E2	
			A tutora devia aparecer mais vezes para não ser só a opinião da EC	1 E2	
		Objectivos das visitas	A tutora fazia observação da forma como as estagiárias se relacionavam com as crianças, em momentos de grande grupo e pequeno grupo	1 D1 2 F3	13
			A tutora fazia observação das estagiárias durante a realização das actividades	2D1 3F3	
			A tutora tinha disponibilidade para ajudar	1 F3	
			A tutora fazia anotações sobre o trabalho desenvolvido pelas estagiárias	2 F3	
			A tutora fazia reuniões com as estagiárias e EC	2 F3	
	Objectivos propostos pela IF para a disciplina de Intervenção Educativa IV	Percepção das estagiárias sobre os objectivos propostos pela IF, no final do estágio	Conhecimento superficial dos objectivos	2 D1	8
			Escasso trabalho sobre os objectivos	1 D1	
			Conhecimento dos objectivos	1 E2	
			Criação duma boa relação com as crianças	2 E2	
			Desenvolvimento dum projecto	1 E2	
			Desenvolvimento de actividades em diferentes áreas	1 E2	
		Capacidade para atingir os objectivos	Consecução dos objectivos	2 D1 2 E2 5 F3	10
			Consecução de alguns objectivos	1 F3	

Quadro nº 2

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Funções da EC durante o processo de supervisão no estágio de educação de Infância	Papel da EC	Apoio por parte do EC	A EC teve sempre um papel muito importante durante a prática	2 D1 1 F3	11
			A EC ajudou sempre que necessário	4 D1	
			A EC soube dizer as coisas na hora certa	1 F3	
			A EC dialogou com as estagiárias	1 F3	
			A EC partilhou o trabalho	1 F3	
			A EC foi a base de toda a prática	1 E2	
		Capacidade de apoio efectivo	A EC apoiou em momentos de grandes dificuldades	2 D1 1 F3	4
			A EC transmitiu todas as aprendizagens que fez ao longo do seu percurso profissional	1 E2	
	Relação entre estagiária/EC	Relação profissional	Existiu diálogo de assuntos relacionados com a prática	1 D1	4
			Existiu uma boa relação profissional	1 E2 1 F3	
			Existiu uma relação de professora/ aluna	1 F3	
		Relação pessoal	Existiram momentos de desconstracção, que falavam de assuntos pessoais	1 D1	5
			Existiu uma boa relação pessoal	1 E2 1 F3	
			Existiu boa relação pessoal que facilitou a profissional	2 F3	
	Concepção da estagiária sobre o tipo de relação que deve manter com a EC	Relação profissional	A relação não deve ser só profissional	3 D1	8
			A relação deve ser acima de tudo profissional	3 E2	
			A relação deve ser profissional porque a estagiária está a ser avaliada	1 E2	
			A relação deve ser profissional porque a estagiária está a ser avaliada	1 F3	
		Relação pessoal	É importante que haja um contacto mais afectivo	1 D1	5
			É bom poder falar de assuntos sobre a nossa vida pessoal	1 D1	
			Se existir boa relação pessoal, melhor	1 E2	
			É importante que exista uma boa relação sem misturar a pessoal e a profissional	2 F3	
	Características ideais numa EC	Capacidade de ajuda	A EC ajudava-me a reflectir sobre a minha acção e a melhorá-la	3 D1	9
			A EC apoiava-me		
			A EC tentava compreender a razão pela qual as actividades não corriam bem	3 F3	
			A EC tentava colocar-se na posição de estagiária	3 F3	

	Funções mais relevantes para a eficácia do processo supervisivo	Criação de uma boa relação com a estagiária	A EC mantinha uma relação afectiva	1 D1	2
			A EC não pedia para fazer nada que ela própria não conseguisse	1 E2	
		Trabalho em equipa	As tarefas eram divididas tanto dentro como fora da sala	1 F3	2
			As planificações eram feitas em conjunto	1 F3	
	Influência do EC no desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário	A nível pessoal	Foi importante porque manteve uma boa relação interpessoal	1 D1	2
			A relação pessoal não foi o mais importante	1 E2	
		A nível profissional	A EC ajudou na acção com as crianças	1 D1	8
			A EC influenciou em tudo a acção	1 E2	
			A EC transmitiu conhecimentos ao longo da prática	2 E2	
			A EC foi um modelo para a prática	3 F3 1 E2	

Quadro nº 3

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Processo de estágio e sua supervisão	Vivência da prática	Baixas expectativas iniciais da estagiária em relação à prática pedagógica	Tinha medo que não corresse bem	1 D1	4
			Tinha medo por já ter estado num bairro social complicado	1 D1	
			Tinha medo de conviver com as crianças deste bairro, foi uma experiência diferente do que a que estava à espera	2 D1	
		Elevadas expectativas iniciais da estagiária em relação à prática pedagógica	As expectativas eram boas, visto os professores falarem muito bem do JI	1 E2	5
			A prática correspondeu às expectativas	1 E2	
			As expectativas eram muito elevadas e em relação ao estágio nem sempre conseguiu corresponder	2 F3	
			As expectativas eram boas, visto já ter trabalhado com MEM	1 F3	
		Forma como decorreu o estágio	Foi uma experiência positiva	2 D1 2 E2 2 F3	16
			Foi uma experiência de grande aprendizagem	1 D1 2 E2	
			Foi pouco tempo de estágio, agora sentia que era importante continuar	4 D1	
			Foi pôr em prática as bases teóricas que deram na IF	1 E2	
			Foi uma novidade trabalhar num JI da rede pública, neste contexto sócio educativo	2 F3	
		Aspectos mais importantes durante a prática	Trabalhar no terreno	1 D1	20
			Aprender o essencial durante a prática para exercer a profissão	5 D1 3 E2	
			A relação que estabeleceu com as crianças	1 D1 1 E2 1 F3	
			A relação que estabeleceu com a equipa do JI	1 D1 6 F3	
			As estruturas do JI	1 F3	
		Aspectos facilitadores durante o estágio	Ter apoio por parte da equipa do JI	3 D1	13
			Arranjar estratégias para gerir o grande grupo	5 D1	
			Relação que foi criando com as crianças ao longo do tempo	2 E2	
			Poder realizar as actividades que planeou	3 F3	

		Dificuldades sentidas	Realização de actividades sem o apoio de um profissional	3 D1	8
			Inclusão de crianças com NEE, porque a teoria é muito diferente da prática	2 E2	
			Gerir o grande grupo, quando a referência das crianças é a educadora	3 F3	
		Importância da afectividade nas relações interpessoais	É importante ter uma boa relação com toda a equipa, para realizar um bom trabalho	5D1 2 E2 2 F3	14
			É importante ter uma boa relação com a equipa para dar o exemplo às crianças	2 D1	
			É importante ser afectiva com as crianças	1 E2	
			É importante que as relações interpessoais não interfiram no trabalho	2 F3	
	Situações de supervisão	Frequência das reuniões	Reuniões semanais	1 D1 1 E2 1 F3	4
			Conversas diárias, não tinha tempo para reunir, visto ser trabalhadora estudante	1 E2	
		Objectivos e vantagens das reuniões	Planificação da semana seguinte	1 D1 1 F3	9
			Reflexão da acção referida pela estagiária	1 D1	
			Sugestões dadas pela EC	1 D1	
			Análise semanal da intervenção	1 D1 1 F3 1 E2	
			Avaliação das crianças	1 E2	
			Superação de dificuldades	1 E2	
		Reflexão sobre a prática durante o processo supervisivo	A reflexão sobre a prática era feita através dos diários de campo	1 D1	6
			Sempre que sentíamos dificuldades para fazer uma boa reflexão, pedíamos ajuda à tutora	1 D1	
			A EC fez sempre com que eu reflectisse	1 E2	
			A IF não deu grande apoio na questão da reflexão	1 E2	
			A reflexão sobre a prática é exigida pelos tutores	1 F3	
			Reflectíamos sobre o que se passava ao longo da semana	1 F3	
		Forma como a estagiária via e integrava as apreciações feitas pelos supervisores	Considera que as apreciações eram feitas de forma construtiva	2 D1 1 E2	18
			Considera que teve muita ajuda por parte dos professores da IF	4 D1	
			Considera que do pouco que fui observada, a tutora só fez uma apreciação	3 E2	

			É muito aberta à crítica, portanto gostava de saber o que fazia bem e mal	5 F3	5
			Considera que as apreciações devem ser feitas de forma muito directa	3 F3	
			Usava as apreciações para reformular o trabalho	2 D1	
			Tentava melhorar os aspectos que ela criticava de forma construtiva	1 E2 2 F3	
		Dificuldades sentidas durante o processo de supervisão	Sentir que está a ser observada pela EC ou tutora quando está a realizar uma actividade sozinha	4 D1 5 F3	11
			Falta de tempo para falar com a EC visto ser estudante trabalhadora	2 E2	
	Situações de colaboração do estagiário	Intervenção da estagiária na sala de actividades	Colaboração em tudo	5 D1	17
			Planificação	1 D1 1 E2 1 F3	
			Realização de actividades	2 D1 1 E2 1 F3	
			Gestão do grupo sem apoio	1 D1 1 F3	
			Apoio à auxiliar	1 E2	
			Trabalho em equipa	2 F3	
		Intervenção da estagiária na fase da planificação	Elaboração de planificações e conversa sobre as mesmas com a EC	1 D1	5
			Conversa com a EC sobre as áreas a trabalhar e posterior elaboração da planificação	1 E2	
			Análise da planificação pela EC, para ver se correspondia às necessidades das crianças	1 E2	
			Ajustamento das planificações elaboradas individualmente pela EC e estagiária	2 F3	
		Troca de informações entre os estagiários	As estagiárias partilhavam planificações	3 D1	11
			O trabalho em equipa não foi tão bom quanto seria de esperar, devia ter existido mais relação.	3 E2	
			A estagiária sentiu que teve pouco tempo e parece que as colegas não sentiram o mesmo	1 E2	
			As estagiárias partilhavam actividades que achavam que tinham resultado com os grupos delas	3 F3	
			As estagiárias explicavam às outras o que podiam melhorar quando as actividades não tinham corrido bem	1 F3	

Quadro nº 4

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Preparação profissional da estagiária no final do curso de Educação de Infância	Percepções das estagiárias sobre os aspectos mais facilitadores e constrangedores para iniciar a vida profissional	Prática Pedagógica como elemento facilitador da vida profissional	A prática prepara para enfrentar a vida profissional	1 D1 2 F3	14
			Tudo o que aprendeu na prática é para aplicar futuramente	4 D1 1 E2	
			A prática é o culminar do curso	1 E2	
			É a partir da prática que vai construir a vida profissional	3 F3	
			Vai-se sentir mais à vontade quando iniciar a profissão	1 E2	
			Sem prática existiam mais receios na vida profissional	1 E2	
		Receios de iniciar a vida profissional	Receio de trabalhar sozinha	1 D1	26
			Receio de ser uma grande responsabilidade	1 D1	
			Receio de não ter ninguém para lhe dar sugestões	1 D1	
			Receio de não saber quais as actividades a realizar sem conhecer as crianças	1 D1	
			Receio e não saber por onde começar	5 D1	
			Receio de não ser capaz de estabelecer um nível afectivo com as crianças	1 D1	
			Sente que ainda não é autónoma	1 D1	
			Sente que ainda precisa de ajuda	1 D1	
			Sente falta de experiência	1 D1	
			Receio de gerir o grupo sozinha	2 D1 1 F3	
			Sente que ainda tem muito para aprender	2 E2	
			Receio de não ser capaz de improvisar à medida que as crianças vão falando	1 E2	
			Receio de ser capaz de estabelecer uma relação com os pais	4 F3	
			Receio que as crianças se magoem	1 F3	
			Receio de não ter a EC na sala	1 F3	
			Receio de lidar com vidas complicadas das crianças	1 F3	
		Origem dos receios	Insegurança	3 D1 2 F3	15
			Pouco tempo de estágio	1 D1	
			Falta de experiência	1 D1 3 E2 2 F3	
			Falta de espontaneidade para saber agir no momento	3 F3	

		Preparação para exercer a vida profissional	Sente-se preparada	1 E2 4 F3	9
			Já trabalha na área	1 E2	
			Sente-se autónoma para trabalhar sozinha	1 E2 1 F3	
			Sente-se ansiosa por ter um grupo só dela, acha que irá ser mais fácil de gerir	1 F3	
	Características e funções mais relevantes para uma maior eficácia da actividade profissional	Características pessoais essenciais	Abertura	2 D1	13
			Espontaneidade	4 D1	
			Expressiva	1 D1	
			Dinâmica	1 D1	
			Afectuosidade	1 E2	
			Paciência	2 F3	
			Dedicação	1 F3	
			Entrega	1 F3	
		Aspectos mais relevantes	Saber teoria	1 D1	7
			Saber avaliar as crianças	1 D1	
			Ter boa relação com as crianças	1 E2	
			Estar disponível e atente às necessidades das crianças	1 E2	
			Ver as coisas pelos olhos das crianças	2 F3	
			Profissionalismo	1 F3	

Quadro nº 5

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	NºUR	UR/SC
Formas de melhoria de supervisão na Educação de Infância	Propostas de melhoria para a prática pedagógica	Referentes à IF	Mais seminários entre os estágios	1 D1	18
			É importante ter PIMI	3 D1	
			Maior acompanhamento por parte dos tutores	2 E2	
			Alteração das sessões de PIMI	4 F3	
			Maior feed back por parte dos professores dos trabalhos realizados	4 F3	
			Existir um consenso por parte dos professores sobre a forma como se desenvolve um projecto	4 F3	
		Tempo de estágio	Mais tempo de prática	4 D1	4
	Sugestões de melhoria da supervisão	Acompanhamento aos EC e estagiários	Mais formação para as EC exercerem o cargo e saberem quais as suas funções	1 E2	5
			Mais preparação para os EC receberem estagiários	2 E2	
			Existirem reuniões individuais e em grupo entre estagiárias e tutoras	1 F3	
			Existir uma reunião de feed back entre tutora, EC e estagiária	1 F3	
		Supervisão aos EC	Maior rigidez na supervisão	1 E2	10
			Maior supervisão por parte da IF tanto a estagiárias como EC	3 E2	
			Melhor selecção dos EC	2 E2	
			Maior constância na supervisão por parte da IF (semanal)	1 F3	
			Maior diálogo entre a tutora e a EC	3 F3	

ANEXO 8

PROTOCOLO DE TRÊS REUNIÕES PRÉ E PÓS OBSERVAÇÃO

B2- Ora bem, vá se calhar, vamos começar aqui pelo balanço do ateliê. Como é que tu achas que está a correr o ateliê?

E2- Eu acho que está a correr bem, é o primeiro dia, houve só aquela situação de, de...com o quadro, mas como agente reviu a estratégia, acho que correu muito melhor

B2- Porque que é que tu achas que hoje correu melhor?

E2- Porque a estratégia foi melhor, o quadro ser logo a seguir à história.

B2- A história, achas que eles estão a gostar da história?

E2- Sim.

B2- Pronto, eu acho que a história e tu tens que ter consciência disso, a história para o grupo que é, dado que são crianças das várias salas é o timing, o tempo da narrativa é o timing exacto, é o timing ideal (não é grande nem pequeno) não podia ser nem muito mais, nem mais pequeno, eu acho que isso foste muito feliz, porque a história está bem construída, está muito engraçada, a ideia está engraçada, pronto. Agora houve outro, outro, digamos assim outra situação que tu mudaste na história, que a O. também, pronto falou connosco sobre isso e nós achamos que realmente fazia sentido (e eles perceberam) pronto, fazia sentido e mudamos a estratégia e eles perceberam logo que era só um sonho, não é? pronto. Que a questão da cola, de lhes poder dar o poder, isto do jogo do faz de conta nós também temos que ter algum cuidado pronto e efectivamente acho que correu bem.

B2- Achas que eles estão a gostar dos resultados, como é que achas que eles?

E2- Sim, na parte da exploração livre que eles adoram.

B2- A questão da magia, achas que eles, qual é o momento, são as coisas em que tens que pensar para depois poderes aproveitá-las, estás a perceber (hum, hum...), depois em situações futuras da tua vida...quais são os momentos altos, aqueles momentos que tu achas que são os momentos altos da actividade?

E2- Eu acho que a parte de aprender em forma lúdica eu acho que é muito bom, eles os mais pequeninos, depois nota-se diferença, como é um grupo heterogéneo, quem está assim a observar, os mais pequeninos acreditam mesmo quando é a parte lúdica, os outros têm a noção, às vezes há um ou outro até que diz: “ai, é a G., ou é isto”, mas se nós dissermos, ah! Mas a tua imaginação...eles (é como a questão do Pai Natal, não é?) eles põem a imaginação a trabalhar e pronto.

B2- Não, é como a questão, mesmo sabendo que é Pai Natal, mas, mas... Pronto achas que devemos mudar alguma coisa já neste primeiro dia no atelier, ou achas que não devemos mudar nada?...

E2- Não eu acho que era só aquela questão do mapa.

B2- Pormenor importante agora, temos aqueles dados, agora quando acabarmos o ateliê como é que estavas a pensar, fazer o levantamento e, e aproveitar aquela actividade no fundo, como foi, foram as crianças da tua turma que fizeram o levantamento, como foram as crianças da tua turma que foram fazer o levantamento é uma questão que é importante também para eles, de acordo com o projecto que eles estão a desenvolver que é os Super heróis, pronto.

E2- Pois.

B2- Eles agora vão ficar com o feed-back como é que, o que é que todos os meninos da escola pensam, por um lado como é que é o corpo dos super heróis, como é que eles são e por outro lado o que é que eles sabem fazer. Mas como é que tu vais fazer esse levantamento com eles, só a nível do domínio da matemática, como é que tu depois pegando naquilo. Pronto a O. deu-nos a sugestão, isto eu só te estou a dar mas não tem...que com as crianças mais velhas que depois podem fazer a comunicação aos mais novos, deu a sugestão e ela está aqui, está no dispor, pronto, de eles fazerem no programa, de fazerem no, no TUSAP (NOME DO PROGRAMA) pronto; agora não sei se queres depois para além, porque fica logo no computador. É um programa bom, dá para trabalhar com um grupo pequenino eles fazerem a contagem, tu vires, isso é uma possibilidade que é tu vires com um grupinho, a O. Está aqui contigo, ajuda-te e tu até aprenderes a fazer isso pronto. Outra questão da dimensão é como nós fizemos com a história, não, com aqueles cubos que nós temos lá da matemática, que fazemos os gráficos (ah! Aqueles, que se encaixam)que se encaixam, também podemos ir fazendo a contagem, com as crianças mais novas, portanto aí há duas formas de fazer, não quer dizer que, até as deves fazer às duas, não é?. Pronto íamos acrescentando os cubos, que não é tão abstracto, íamos fazendo a contagem, íamos fazendo a contagem com cubos

E2- Mas em pequeno grupo, com os de três?

B2- Não, isso podes, isso quando fizermos o levantamento, até podemos fazer com todos, ir participando todos e acrescentar, cada cruz corresponde a um cubo, estás a perceber? (hum, hum!) pronto. Agora para preencher e para fazer imagina gráficos e para além do computador, pensares numa unidade padrão assim como são os cubos que é palpável, pensares numa unidade padrão, não é? Que eles possam fazer, ahmmm, que eles possam fazer um gráfico com uma unidade, pronto graficamente, vai pensando numa (sim, sim) forma no final, para eles fazerem, para aproveitarem no domínio da, da, no domínio da matemática para aproveitarmos aquilo, aquela estratégia já que, não é? (hum, hum) pronto e pensar no que é que é mais importante, se é a contagem, por outro lado pensares depois como é que aquilo vai ser aproveitado. As respostas, o que ganhou, o que tem mais ocorrências, não é? Que questões é que se vão levantar em relação ao nosso grupo que é o grupo que está, no fundo que está a fazer, que estão a abordar a questão como é que são os super heróis, não é?

Falar sobre a parte, porque é que ganhou, se ganhar, é musculado, porque é que tem músculo, porque é que não ganhou o magro, porque é que o super herói não pode ser magro, essas coisas.

B2- E depois comunicamos?

E2- Sim. Porque. Era muito importante, mas quando fizermos isso da matemática.

B2- Exactamente. Fazes esses materiais da matemática e fazes a comunicação a uma Sexta-feira, porque esses momentos da Sexta feira é para vocês aproveitarem e se fizeres um trabalho de, de matemática consistente, aproveitar para fazeres comunicação aos outros, no ginásio, ou mesmo, não precisa de ser no ginásio, vais no momento em que combines com cada uma das tuas colegas, vais com um grupinho e vais às salas e fazes a comunicação. (Sim). Porque eles têm, esta coisa de, de nós fazermos as coisas e assim como eles foram perguntar e depois também as próprias crianças das outras salas e as nossas sentirem que há um feed-back daquilo que eles fazem e que eles conseguiram fazer algo e aquilo que eles conseguiram fazer tem valor, e que, tem valor e para os outros também é interessante não é só para nós, para os outros também é interessante e isso é muito importante para as crianças.

E2- Sim. Eles têm ido lá, põem a cruz, aquilo para eles está a ser escolher, mas não sabem.

B2- Exactamente, por isso é que é muito bom depois tu fazeres, poderes dar algum feed-back como é que...

E2- Está bem

B2- Pronto, agora vamos fazer aqui o ponto da situação de como é que está o projecto propriamente dito. Primeiro, este projecto, depois vamos falar aqui nisto. O nosso projecto agora ficou em stand-by, só não está em stand-by porque o ateliê está relacionado com os super-heróis pronto. Tinha ficado na questão da carta, pronto, eles escreveram a carta para o super Ami-Terra (e ele agora ia responder) e o super Ami-Terra vai responder, pronto.

B2- O super Ami- Terra vai responder, tinhas previsto que dia?

E2- Na Sexta (Quinta ainda há atelier) depois do conselho (depois do conselho) a carta aparece com os desenhos já.

B2- Sim com os desenhos para eles fazerem o tal projecto do Super herói, é isso?

E2- Sim

B2- Vais pedir para eles fazerem o projecto, para eles imaginarem como é o super-herói deles, o projecto depois das três dimensões, não é? Boa.

B2-Aqui a questão é, ah, ah, vamos pensar aqui nas duas dimensões que tem o projecto: a questão do super-herói, não é? O super-herói com o qual ou como é que me eu identifico com o super-herói. (hum, hum) O que é que é isto de ser super-herói e depois a questão levantada por eles “Eu posso ser ou não um super-herói?” pronto.

B2- E como é que esta questão e como é que no fundo o painel dos talentos, como é que tu achas que estão a correr as coisas?

B2- Agora de manhã eu acho que tenho que (no outro dia esqueci-me), tenho que ir perguntando quais são os talentos que já temos e (pronto) chamar mais os pais para colaborarem e escreverem lá (pronto, íamos falar nessas duas coisas) para eles perceberem a importância daquilo.

B2- Ah, ah... Os pais eu tinha pensado que se calhar um bocadinho talvez mais para a frente quando já tivéssemos mais crianças, porque não há muito, não há muitas ainda que tenham (ah! Pois é porque há alguns que não têm) pois há umas que têm e outras que não. Pronto isso é uma questão delicada (pois é), é muito delicado. Vamos tentar que todos eles já tenham, pronto no fundo a representação social dos colegas, não é? (sim) a tal representação boa dos colegas e depois nesse momento aproveitares para escreveres.

B2- Depois eu vejo ou combinámos as duas, aproveitar para voltar a chamar, fazer uma carta não só para os pais, mas para o ATL também, (sim,sim) porque não só a S. mas eu acho que todos os animadores conhecem (e a A.) exacto, fazer uma carta; exactamente e a A. , a A. do refeitório. É muito importante também fazeres uma cartinha para eles, sempre que queiram escrever no painel dos talentos deles. Cada um deles está identificado com a sua fotografia, talentos são as coisas boas que nós temos e...

E2- E a carta escrevo para eles ou

B2- Escreves nos cadernos para os pais...

E2- Nos cadernos?

B2- Sim nos cadernos, sim.

B2- Pronto, vamos ver agora, eles vão fazer o projecto, não é? Convinha na próxima semana, segunda-feira então. Sexta-feira é um dia que à tarde normalmente em dia de conselho não vamos começar a fazer isto se calhar, não é? Segunda feira.... Pensa C. o que é que tu achas que é melhor. Se é melhor a carta do amigo, do Super Ami-Terra vir na Sexta, se é melhor vir na Segunda.

E2- Sim também às vezes depende do conselho, depende do tempo do conselho (exacto). É melhor na Segunda, porque assim eles começam e continuam.

B2- Exactamente, pronto, quero que tu penses, que reflectas o que é que... Não queira eu estar a...a..., pronto a...

E2- Não porque depende e também estar a apressar o conselho e fazer aquilo Segunda, também

B2- Não, eu acho que esta semana o conselho vai acabar por demorar porque eles vão falar dos ateliês, pronto, para além do diário, o diário não está muito grande mas de certeza que eles vão falar

E2- E depois na segunda eles têm seguimento, porque depois eles fazem os desenhos e depois passam para o...

B2- Exactamente, eu queria que fosses tu a chegar à conclusão, pronto (Fica o fim de semana) Pronto a carta, como é que tu vais fazer chegar a carta?

E2- Pois tinha de ser. Podia fazer aquilo do Peddy paper, assim uma coisa

B2- Sim, sim, então pronto se não estiver a chover, a carta eu acho que era engraçado também poder vir num, num, olha ou numa caixa, ou, não sei qualquer coisa vê lá pensa tu

E2- Os desenhos? Os desenhos estão em rolos

B2- Ah então pronto, vem numa caixa tudo

E2- Está bem

B2- Segunda-feira já fica, já fica... Agora acho que na carta, tu já fizeste a carta?

E2- Já

B2- Na carta não sei até que ponto é que tu deves pensar que se calhar deve vir mencionado, porque era engraçado o sítio, ou se calhar era melhor dentro da sala, não é? Onde eles pudessem ficar pendurados, ou, que era para quando ele viesse ver, para dar aquele ar que tu dizes, que era aquela questão da magia do lúdico, a magia do faz de conta, eles sabem que devemos ser nós mas

E2- AH... deixem os desenhos em tal sítio para eu poder...

B2- Sim, para ter o tal seguimento, depois ele vai trazer os moldes em pano, para eles começarem a construir não é em três dimensões e em... E2- Hum, hum, sim.

B2- Pronto agora, aqui no projecto, eles vão começar a construir os bonecos, os seus super heróis, não é?, depois vão ficar expostos, mas agora temos que pensar como é que a outros níveis, ao nível da emergência da escrita, ao nível da linguagem oral, como é que nós vamos, ah..., como é que nós vamos trabalhar isto?

E2- Mas a partir de agora? Não mais para o fim?

B2- Podes começar agora, quer dizer alguns grupos que estão, nunca vão construir todos, não é?

E2- Aquilo que eles perguntam sempre de onde é que ele veio

B2- Sim. De onde é que ele veio

E2- Dá para trabalhar o sítio

B2- Sim de onde é que vem o Super Ami-Terra pronto

E2- Quantas casas tem, quantas árvores

B2- Então ele escrever-vos a dizer e dar uma série de indicações que os tenham no fundo que levar a exercitar e a desempenhar algumas tarefas que estejam relacionadas com os conceitos básicos da matemática, o à frente, o atrás.

E2- Na carta também pode vir isso, no peddy paper?

B2- Sim, sim, sim.

E2- Na carta, passam por duas árvores, passam por...

B2- Não é só a contagem, não te esqueças que os conceitos são (e a descrição) à frente, atrás, do lado direito, do lado esquerdo, é uma estruturação espacial, mas não é só, todos esses conceitos. São conceitos matemáticos (hum, hum), dois passos, maior/menor, é pesado, é leve, todos os, pensa numa check list de (sim) não é? Pensa numa check list das competências ligadas ao raciocínio e à matemática e pensa nisso pronto. A questão da linguagem, estamos a trabalhar a identidade não é, pensa lá.

B2- Agora, quero que tu penses, só tu sozinha, pensa em circunstâncias em que tu já tenhas, daquilo que tens estado com eles, que tens observado, que tens trabalhado com eles, pensarem situações que sejam verdadeiramente motivadores para eles ao nível da linguagem. O que é que eles gostam de fazer ao nível da linguagem, das competências orais.

E2- A história acho que é aquilo que eles mais adoram, a história, tudo o que tenha a ver com histórias, escrever em sítios que não seja papel, como aqueles quadros que nós temos na sala (sim) o pequenino do giz e o outro, recortes, no outro dia o T, pediu-me recortes para juntar as letras (hum, hum) copiar, alguns deles também gostam, aquilo das notícias, copiar e desenhar. Acho que aquilo que eles mais gostam é isso.

B2- Agora pensa só competências orais, não penses na questão da emergência da escrita, pensa só em competências orais.

B2- Do que é que eles mais gostam a esse nível? Pois eu também, não sei se... Sabes, sabes, sabes, se pensares sabes

E2- Eu queria experimentar também eles inventarem histórias, se calhar eles também gostam (sim, sim) com imagens

B2- E podes, e podes, basta aproveitares este amigo dele, nem sabem o que é que no outro dia me aconteceu...

Pensa lá, porque eles têm algumas dificuldades ao nível das competências orais e há coisas que eles têm, há pelo menos duas coisas que eles têm muito muito gosto em fazer e que às vezes nós fazemos, eu, fazemos e que até fazemos praticamente todos os dias e que era uma estratégia interessante porque nós estamos também em paralelo com os super heróis, não é?

B2- A construir e a ajudá-los a construir a e sua própria identidade. São o quê? O que é que é a identidade? O nosso quê, o teu quê? Começa por ser o quê, a tua identidade começa por ser o teu quê em relação aos outros?

E2- As minhas características....

B2- Não é o teu nome?

E2- Ah, sim...

B2- É o teu nome. E o que é que eles normalmente gostam de fazer com os nomes deles?

E2- Ah. As rimas

B2- As rimas. E aquelas canções que rimam com o nome, aquilo, as lengas-lengas

E2- Sim, sim, sim. Pois é

B2- Portanto temos aqui em relação aos super heróis e também há a questão dos nomes, temos aqui uma possibilidade porque eles têm muito gozo, nem que fosse só por isso, portanto, fazer isso na brincadeira mas construir mais formalmente para irmos afixando, até ao lado no painel dos talentos, uma rima construída por todos, até na altura que costumamos fazer, na altura do acolhimento, na contagem (sim), uma rima para cada um.

E2- Com os nomes.

B2- Com o nome de cada um que tem a ver com a sua identidade, não é? (hum, hum) mas aí estás a, a, a questão silábica, não é? Quantas sílabas têm, não é? Fazeres a questão da divisão silábica, quantas sílabas tem. Por exemplo uma tabela de dupla entrada com o nome de todos, por exemplo, não é? Uma sílaba, duas sílabas, três sílabas, trás, trás trás, (ah dos pequeninos, sim, tem um

bocadinho, dois) Um bocadinho, dois bocadinhos e depois podem trabalhar logo a matemática. Quantos nomes temos na sala com três sílabas? Temos quantos, pronto, porque tem a ver com a identidade, não é? (sim) No fundo tem a ver com a identidade, eu acho que isto é (sim e é uma coisa que eles gostam) a questão, este amigo imaginário vai descrever o sítio onde vive, não é?

B2- Também pode ele próprio, ele próprio pedir-lhes esta questão do, do construírem uma rima, uma, com rimas para cada um dos seus nomes, pronto porque acaba por ser uma forma muito engraçada, já que eles estão super motivados e super interessados e super entusiasmados com o amigo, o amigo no fundo que eles não conhecem (mas estão sempre a perguntar) exactamente como estão sempre a perguntar acho que é de aproveitar e depois ir trabalhando em paralelo a questão dos super heróis, dos super heróis relacionados com a identidade de cada um (sim sim) porque cada um se vê de maneira diferente.

B2- Então vá em relação ao projecto dos super heróis está a andar.

B2- Agora queria que tu pensasses num interesse que surgiu e que está ali latente e que as perguntas estão latentes e eles já vieram e pediram para vir aqui à internet à O. Fazer as perguntas e tudo e há aqui outro projecto que está a nascer (as borboletas) que está a nascer, aliás que já nasceu e que, que já nasceu e que está, e que está na turma. Eu agora quero que tu penses neste momento, já que eles encontraram a borboleta e isto para eles é super marcante, eles falam imenso nisto, eles encontraram a borboleta e a crisálida, nem eu própria sei se aquilo é uma polpa, se é uma crisálida, se é um casulo, pronto é uma questão que também tens que ver (hum, hum), não é? Pronto, foram as múltiplas perguntas que eles foram fazendo, não é? Em relação ao que é isto, foram à própria, aliás foi o T. que encontrou, a questão da borboleta estar a morrer.

B2- Foram às salas? Ainda não foram?

E2- O que fazer?

B2- Aquilo que eles vieram explorar com a coordenadora. Não porque ainda não exploramos aquilo o suficiente

E2- Ah, está bem

B2- E aliás uma das perguntas que tu tens que fazer ao teu professor de ciências, se resolveres andar para a frente e isto é muito fácil são coisas que eles querem fazer mesmo, eu acho que isto é muito importante, pronto, é por exemplo, eles perguntaram o que é isto em relação àquele, aquilo que eu própria não sei, não tenho a certeza que aquilo é um casulo, agora aquilo está feito com folhas de árvores, tu se calhar o melhor é enviáres, envias a fotografia ao professor e perguntas-lhe o nome daquilo que eles encontraram na horta (sim), pronto e depois a questão deles, se a borboleta está a morrer, não é?

B2- Depois eu aqui acho que é, foi importantíssimo, eles observarem a borboleta a ficar seca e as asas a ampliarem, aquilo foi espectacular, foi muito, foi engraçado pronto, foi naquele período da tarde, pronto que ela secou só nesse período da tarde, não e eu acho que há aqui imensas coisas o que é isto, não é? E a questão, pronto. Eles depois perguntaram, foram pôr a borboleta lá e

perguntaram, quanto tempo, não é? Quanto tempo é que ela vive? Pronto, foi aqui e a questão dos ovos, não é (hum, hum, sim) aonde é que ela põe os ovos. Isto porque, porque depois foram surgindo aqui pronto, foi...

Foi giro, porque eles não viram, às vezes podia ter surgido duma coisa que eles viram na televisão, aí não sei quê eu vi uma borboleta...., mas eles viram tudo desde o princípio.

B2- Por isso é que eu acho que isto é super interessante, depois vimos o vídeo, depois já contámos, acabámos por contar histórias (e eles fizeram borboletas) foi aleatório porque quiseram fazer, agora acho que é engraçado se formos, já viram o vídeo, pronto, a questão aqui que eu acho é que tu, temos que ir registando estas descobertas, não é, para além daquilo que está no álbum das ciências (sim) e é por outro lado, por outro lado ires perguntando ao teu professor de ciências que material é que ele tem sobre as borboletas e mandares principalmente, mandar-lhe... Esta coisa aqui de quanto tempo é que vivem as borboletas, eles, não fizeram é onde é que põe os ovos e eles o que quiseram saber foi quanto tempo isto porquê, porque eles pensaram que a borboleta tinha posto os ovos, quando nós a deixamos ali, já estava seca, não é, então eles queriam saber quanto tempo é que demoram as lagartas, é que demoram as lagartas, é que as lagartas demoram a sair dos ovos.

E2- Hum, hum...

B2- Agora não sei o que é que tu queres fazer com esta amálgama de coisas, tens aqui imensos materiais, por outro lado, tens aqui imensa coisa que eles querem saber e que eles estavam super motivados, se é que queres fazer, aproveitar, ou...

E2- Para já, começo por perguntar ao meu professor o que é que ele tem e o que é que...

B2- Pronto eu sugeria, eu se fosse a ti, se fosse a ti eu mandava-lhe, isto que nós descobrimos. Nós descobrimos isto, descobrimos isto na internet, mas aquilo não é igual para todas as espécies de borboletas e há-de haver uma, ele que te dê uma opinião... Primeiro ele que te dê o nome disto, que eu própria não sei.

E2- Eu envio-lhe as fotografias.

B2- Pronto vais enviar-lhe as fotografias, dizes que eles encontraram aquilo na horta (hum, hum) e que estão a fazer imensas perguntas, a primeira é: Quanto tempo é que demora a borboleta a morrer? Que foi a primeira pergunta; Quanto tempo é que as borboletas vivem? Aonde é que põem os ovos e quanto tempo é que as lagartas demoram a sair dos ovos (hum, hum, sim), estás a ver?.

B2- Depois diz-lhe que nós já mostramos aquele vídeo, que tivemos a ver com os insectos, “do veja como crescem e que precisamos de mais materiais, materiais, ou mesmo situações, imagens situações que eles possam ver, eles têm lupas, eles têm isso viram já na lupa, eles têm lupas na sala, têm aquelas coisas, mas situações, eles têm que ter essa informação, para além de que nós vamos também pedir aos pais que eles colaborem e que vão mandando coisas, vamos pedindo de manhã. Agora deixar passar esta fase dos ateliês, mas depois

E2- Há livros também sobre isso deve haver.

B2- Sabes que as imagens são, são importantes, os livros também. Há ali enciclopédias de animais, há... mas o teu professor de ciências deve de certeza saber o que é que, como é que nós podemos aqui ajudá-los a saber, pronto. A questão aqui da escrita, está mais que, desenvolver aqui imensas tanto ao nível da expressão musical, tanto ao nível de canções que tenham a ver com, depois o som, ao nível das competências orais, dos jogos de linguagem também, imensas, imensas explorações que tu podes fazer e depois ao nível da matemática inclusive jogos que tenham aquela questão, que eu acho que não sei se vocês estão muito habituadas a fazer, mas pronto. Umas borboletas a questão da folha se põem onde é que ela põe os ovos. Tu construíres aquele jogo que é super importante para eles saberem a questão da hipótese e da previsão e da estimativa da observação (ah!) que é quantos ovos cabem nesta folha, fazeres ovos grandes e ovos pequenos, não é?

B2- E pronto era um jogo giríssimo que tu podias fazer com eles. Estás a perceber, quem diz isso, diz bolas que caíam das asas.

E2- Ou eu pôr lá o número e eles têm que pôr, não? Para os mais pequenos?)

B2- Pode de todas as maneiras, podes fazer um jogo para os mais pequenos e outro jogo para os maiores. O dos maiores não vais, só vais dar os ovinhos, quem diz uma folha onde possam colocar ovos, também diz, só que aqui são duas, também diz duas asas de borboleta, onde possas colocar bolas, acho que se calhar até é mais, pronto Uma folha grande e outra pequenina, pronto e ovos grandes e ovos pequenos. E tu tens sempre duas hipóteses, não é? Quantos ovos pequeninos cabem na folha grande e eles têm que olhar para os ovos pequeninos e têm que olhar para a folha e vão dar-te um número, que é a estimativa que eles estão a fazer, a previsão (ah sim, sim) a estimativa e depois vão eles próprios pôr os ovos e vêem quantos é que cabem efectivamente (hum, hum) e eles têm consciência desta diferença e o mesmo com os ovos pequenos. Depois quantos ovos grandes cabem na folha grande (sim) tens duas coisas diferentes, pronto. Isto está nas brochuras da, não sei se é da geometria, é da geometria ou da matemática, daquelas brochuras do Ministério mas eu tenho duas fichas já destas feitas (está bem). Uma com batatas, que fizemos eu e a clara no ano passado (está bem). Pronto estou a pensar nos ovos e estou a pensar na borboleta, que é importante criar estes materiais

E2- Eu, vi uma na sala da C. com castanhas (exactamente) eu vi

B2- É isso. Quem diz isso, diz outro tipo de jogos que, depois tens a questão dos percursos, que também é fácil não é, que é... é fazer percursos e também no fundo também ao nível da plástica tens imensa coisa que podes fazer, pasta de papel, em letra grandona não é? Com as tiras. Todos os elementos que eles foram identificando e que eles foram conhecendo, não é? A pulpa, a crisálida, depois eles podem fazer os elementos, o nascer, o tirar, o pôr (desenhar), sim isso podem, aliás eles desenharam quando encontraram, é sempre bom que eles tridimensionem as coisas, não isso é. Agora fazeres andar isto dos dois em paralelo, pronto é porque este aqui repara uma coisa, este aqui agora, é começar a construir, ora vamos lá a ver é começar a construir, este não precisam de estar (estar todos), nem este precisam, porque eles vão construir quem estiver a construir os seus super-

heróis não estão muitos, estão duas crianças quando muito, ou vai construindo um bocadinho cada uma, portanto e podem andar perfeitamente os dois

Um faz este, outro faz aquele (exactamente), outros fazem outras coisas.

Nos períodos da manhã que estivermos as duas, podes ir com um grupo pequenino, podes estar neste espaço, podes trabalhar com eles aqui, podes trabalhar com eles na copa. Este projecto pode ser desenvolvido, não quer dizer que os mais pequenos, vão participar porque eles também estavam todos, mas é assim não vão estar sempre todos (sim sim)

E2- Este é, porque este partiu duma coisa que para eles é... (palpável) palpável.

B2- Exactamente, eles estiveram com ela na mão, viram, pronto.

B2- Vá mais coisas, dúvidas, assim... as maiores dificuldades que tu tens sentido?

E2- Oh, sei lá...eu vou sempre perguntando.

B2- Para além da falta de tempo, que já não sentes tanto, ou sentes?

E2- Depois como a B2, vai sempre dizendo

B2- Claro por isso é que se sente uma evolução

E2- Não, é mais ao nível do G.(criança autista), mas pronto

B2-O G. a que é que tu achas que falha? Ou que?...

E2- Não eu acho que para esse tipo de crianças é preciso de ter tempo, (condições) para criar uma relação com eles e para trabalhar com eles é preciso ter tempo e às vezes, sei lá, são 20 e ele é um, por isso...

B2- Se ele tem o N (professor do ensino especial) agora tem outra vez menos tempo, não sei se te apercebeste, viste ontem, estive com ele e ele fez o esboço da figura humana. Já tinhas visto (nos trabalhos dele), pronto mas fui dizendo agora põe os olhos e assim... Agora é assim, é nos bocadinhos, olha foi no bocadinho em que a C. estava a contar a história, porque não há, não há, é assim a inclusão pressupõe que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, que eu não discordo em nada. Acho que ele está bem ao nível, agora é assim, eu também não posso excluir os 19 que estão à minha volta (claro) não é? e que me pedem, que são e se calhar isso é um defeito do grupo, eles estão sempre a procurar, estão sempre posso isto, posso aquilo e pronto, apesar de serem autónomos estão sempre a precisar da nossa atenção, se calhar eu aí tenho alguma, tenho alguma, pronto estou sempre com aquela preocupação de ir valorizando aquilo que eles fazem e eles precisam, precisam de ouvir isso, pronto precisam para investirem de uma próxima vez, é uma condição necessária e elementar e o que acaba por... e ele é assim tudo o que é a nível sensorial e que ele pode estar, ele vai fazendo, todas as experiências sociais que nós também vamos propondo, tanto que ele no outro dia fui chamar, aí eu acho que não te contei pois não? Fui chamar a C. porque ele estava connosco a fazer o diário e ele disse: "Eu gostei..."

E2- Porque ele consegue tudo, foi como no outro dia na aula de Educação física, só que eu estava concentrada com os outros e a G. pô-lo lá a fazer aquelas coisas e ele percebe tudo, só que ele tem que estar alguém ali com ele B2- Não, Tem que, completamente...

B2- Ele não tem nenhum tipo de autonomia, quando eu digo que tem autonomia é relativo, porque ele não faz ideia se está a atravessar uma estrada, ele não faz ideia dos perigos, daquilo que o põe em perigo a ele, inclusive, portanto ele tem que ter uma pessoa constantemente ao seu lado, ele, aquilo que ele poderia fazer, por isso eu sou da opinião que ele para o ano, tem que ir para outro espaço, tudo o que nós conseguimos fazer ao nível das interações sociais e mesmo das aprendizagens, o G. não falava quando chegou, o G. não fixava o olhar, não gostava de contactos físicos o percurso enorme o G. já fez, o G. está na turma, é respeitado (hum, hum) e o G. participa em todas as, em praticamente em todas as, nas rotinas. Agora mais do que isso, a nível de aprendizagens mais específicas, vou fazendo com ele, mas tudo muito a nível sensorial que possa estar com e que possa estar a dar atenção aos outros. É muito difícil, todas as situações que eu possa estar mais com ele ou em cima dele é quando tenho a possibilidade de estar com uma outra pessoa na sala e nem sempre, por uma razão muito simples, porque aquilo que eu pedi ao N. e aos terapeutas foi que o tirassem, porque é assim o G. para se concentrar o G. tem que estar fora da sala ou então tem que estar só a olhar para a parede, tudo o que sejam estímulos (então quando está muito barulho, ele fica...) ele fica em pânico, porque ele não gosta porque o barulho para ele fica ampliado, portanto tudo o que sejam estímulos, outros estímulos que não aquele, não é? Que nós estamos com ele a fazer um jogo, sentados, em frente, sempre que vem um estímulo, pronto. Eu estou sentada com ele, posso estar a fazer um jogo, que está a correr bem que ele está atento, basta que chegue uma criança ao pé de mim e que se debruce ao meu colo, aquilo acabou, acabou, ficou por ali, por isso é que é importante o trabalho com ele individualizado, com ele é mesmo importante. Porquê? Porque ao nível das interações sociais ele já fez o seu percurso (hum hum) tudo aquilo que ele tinha e eu disse isso, tudo aquilo que ele tinha para fazer, ele fez, pronto (sim). Agora tem que ser ao nível de outro tipo de competências que é estar atrás dele estar permanentemente a encostar-lhe a mão ao papel, não é? fazer peso na mão para que o traço saia firme, não é? Seguro, não é? Entre outras coisas pronto. Se calhar se me dissessem aqui há uns 7 meses atrás que ele iria escrever o nome tão bem como escreve, eu diria: “tenho dúvidas”, e ele escreve, escreve, portanto tudo se consegue fazer com ele, agora é se nós tivermos (pois). Ele sabe as cores, eu tenho lá crianças com 4 anos, que não sabem tão bem as cores como ele, que não sabem letras como ele, é verdade, nós estamos aqui as duas e sabemos, porque ele tem, memoriza facilmente, porque ele tem essa capacidade. Agora é preciso este trabalho individualizado e exaustivo e sei que tu te sentes assim um bocadinho amargurada (essa parte às vezes) de não conseguires chegar a tudo, mas também se quiseses fazer um plano de, que me definas, estou completamente aberta, defines um plano, segunda feira, das tantas às tantas eu quero estar só um bocadinho com o G. nós conseguimos organizarmo-nos na sala, estás a perceber, C.? (hum, hum) de maneira a que tu possas (trabalhar com ele um bocadinho) exactamente. B2-Pensa nisso, também para tu não te sentires, eu acho que tu se calhar sentes que não estás a dar... e eu percebo isso muito bem. Por isso é que eu digo, se quiseses definir um timing, para ti ainda é mais difícil

porque só tens o tempo da manhã, mas se quiseses mesmo nesse tempo da manhã, por exemplo o recreio, é um tempo que se calhar ires duas vezes com os outros para o recreio, mas três vezes não ires e... poderes ficar um bocadinho mais com ele, a trabalhar com ele na sala (sim), por exemplo, fazeres uns jogos, esses jogos, esse tempo é bom, não estás a prejudicar nem os outros nem e como tens recursos, não é?, na sala tens recursos esse tempo podes aproveitar (sim se calhar era bom). Estou eu a dizer, pensa noutras alternativas, sei lá, pensa noutra...

B2- Pronto agora as dúvidas que fores tendo, agora isto aqui do projecto vai andando, por isso agora as dúvidas que fomos tendo, que tu fores tendo e que ao nível de grupo, ou com alguma criança em especial tens alguma?

E2- Não eu acho que eles são todos, sei lá eles são inteligentes e reagem muito bem aquilo que vamos fazendo, por isso não tenho assim. Há coisas que eles às vezes dizem, que eu fico assim... não sei logo o que é que hei-de responder, no diário no conselho, eu fico, aí o que é que eu digo agora, o que é que eu digo.

B2- Mas tu viste, eu hoje não interferi em nada, nada, só assim muito raramente.

E2- Mas pronto acho que isso também vai com o tempo sei lá, tenho que me esforçar mais...

B2- Não e tens que fazer, porque sem fazer não sabes, tens que fazer

E2- Cada dia dizem uma coisa diferente e eu penso ah, o que é que eu digo agora?

B2- Mas isso faz parte da nossa profissão, faz parte mesmo da nossa profissão.

E2- É sempre tudo diferente

B2- Nada é igual de um dia para o outro, até eles, não estão. Quem diria que a M. que foi para aquele atelier onde se tinha que maquilhar, vestir, caracterizar e nem sequer quis dançar, portanto (é verdade). Nós temos, estamos em dias diferentes, hoje aquela questão da I., quer dizer, eu percebi no imediato, agora eu percebi porque é que ela estava ansiosa, por uma razão muito simples porque eu conheço-os, eu conheço-os e isto é, é aquilo que é o mais importante na nossa profissão (as relações), é às vezes perder o tempo da brincadeira, que não é perder tempo, não é; é estar com eles, estar ao lado deles, brincar com eles e perceber como é que eles agem e conhecê-los, conhecê-los. Aquela ansiedade dela de ela não querer vir para a escola, porque estava relacionada com, e depois bateu na mãe por isso é que eu nem sequer fui lá, bateu, bateu, bateu na mãe, uma coisa... que até disse: "eu nem vou presenciar, eu vou fazer de conta que nem estou a ver."

E2- Pois é eu nem vi isso.

B2- Pois não felizmente, e eu também não. Vi mas vi que ninguém estava a ver. E portanto depois lá lhe passou. Quando ela depois se aproximou a agarrar-se ò I. mas não queres ir para outra sala, é?

Ela revirou os olhos, abriu o mais que pôde, ficou a olhar, palavra mágica, pronto.

E2- Sim porque ela até fez tudo bem e adorou aquilo e esteve...

B2- Apesar de por exemplo em determinadas situações como por exemplo E amanhã, eu acho que... Cada criança tem o seu ritmo, cada criança tem o seu timing, a da L., nós não podemos,

aquilo chega ali, pronto acabou, não se pode ir mais porque senão nunca avança, não é? Agora a I. foi absolutamente pontual, portanto tinha que ter uma causa, uma causa que, tinha que ter uma causa (nunca tinha visto ela chegar assim), às vezes tem lá as suas, a I. tem as suas teimas (mas é raro), mas não é.... E pronto

B2- Vá Maria C. já sabes como é que a gente começa sempre, vais-me dizer como é que tu tens sentido, embora a gente vá falar das reflexões e eu saiba mais ou menos porque li as reflexões. Mas vais dizer-me como é que tu te tens sentido. Principais dificuldades, mesmo nas crianças o que é que sentes, algum assunto que queiras falar já que estamos aqui com mais calma?

C2- Não eu acho que já estou muito mais à vontade. quanto mais tempo passa mais à vontade fico, tanto em pequeno grupo, grande grupo, há é aqueles casos críticos, tipo, L., G., D., mas tirando isso (pronto), mas também tenho ultrapassado assim, mas são sempre mais difíceis do que os outros todos

B2- Em relação à L. o que é que tu sentes e o que é que tu achas que...?

C2- Ai eu acho que é.... (supostamente) Eu acho que é frustrante, porque a gente empenha-se e depois parece que de cada vez que ela volta, vai, vai, a gente pensa, se calhar já conseguimos qualquer coisa, se calhar vai melhor, depois no dia a seguir quando volta, vem tudo igual outra vez

B2- Pronto, esta semana eu acho que ela tem estado bastante melhor (pois tem, eu também reparei) e eu ia tentar perceber se tu (eu também reparei nisso) se tu pensaste que alguma coisa possa ter acontecido para mudar a atitude dela. Ainda hoje, não sei se tu reparaste, quando ela estava a beber o leite, ela ia começar a (hum, hum) fazer aquela fita habitual mas depois recuou.

C2- Eu, acho que ela não está habituada a ser confrontada, por exemplo naquele dia do teatro

B2- Exactamente, era aí que eu queria chegar, eu excedi-me e zanguei-me como nunca me tinha zangado com ela, pronto, eu tenho consciência disso, sei que me zanguei bastante e disse-lhe que não ia admitir mais que ela estragasse o prazer e a alegria dos amigos, que eles estavam a fazer aquela actividade e estávamos todos a gostar e zanguei-me mesmo com ela e disse que não podia chorar naquela altura, porque estávamos todos a fazer uma coisa que gostávamos e falei como se estivesse a falar com um adulto e zanguei-me mesmo a sério. O que é facto é que depois desse dia (resultou), o que é facto é que depois desse dia ela tem estado com menos recaídas, recaídas no sentido da questão da chamada de atenção. É assim, eu acho que no caso dela não é só chamada de atenção, queria que tu, tu... queria tentar perceber se tu já percebeste também, é chamada de atenção mas é, é, é mais do que isso, porque a L. está, e por isso é que a mãe dela apesar de estar sem trabalhar a trouxe esta semana sem necessidade nenhuma, a questão é que a própria mãe está sem saber o que é que há-de fazer (estou a ver), porque tem um, aquilo acaba por ser um bocadinho, ela tem uma bomba relógio que não sabe como é que há-de contornar aquilo. Apesar de nós já termos falado com ela e ter-lhe dito que a L. tinha três anos e não podia mandar na família toda, o que é facto é que ela continua a mandar, pronto (hum, hum). Na escola ela já percebeu, ela já foi percebendo que não pode mandar nos adultos e também não pode mandar nos colegas e que as interacções que for fazendo, tem que ser interacções favoráveis e recíprocas para ambos, portanto não pode...pronto e agora com o tempo a preocupação é também, é um bocadinho...às

vezes, já percebi que temos que ser um bocadinho duros (sim e confrontar) de modo também ajuda-la a crescer no sentido dela perceber: eu nesta situação eu não posso fazer esta fita porque estou a estragar, estou a estragar um momento de prazer dos meus colegas (hum, hum) estou a estragar...e isso é o que tu dizes, isso é muito frustrante, muito frustrante porque nós estamos todos muito bem, como foi aquele dia em que nós estávamos todos muito bem (sim) e aquilo há ali uma quebra que depois acabou por não ser, quando eu lhe disse: “Tu vais ser flor e acabou”, não é? “E agora acabou”, pronto. Ela estava feliz, porque estava feliz com o fato, porque estava feliz com...mas pronto para ver se, e o que é facto é que realmente esta semana tem sido mais, (pois tem) ela veio já depois do fim-de-semana (e eu achava que ela ia voltar...) e tem sido mais...Ainda eu lhe disse: Tens que beber o leite”, porque, porque é a tal questão da manipulação, porque é assim, ela tem uma.... é porque ela não é, não é, não tem nenhuma dificuldade no raciocínio (não) nem tem dificuldade em perceber como é que tudo isto se gere, estás a perceber? o problema, o maior problema é esse, é que ela é muitíssimo esperta e depois é muito manipuladora, é muito manipuladora, é muito manipuladora, pronto. E pronto, concerteza que ela, queria que...pronto. Agora a D. (ai...) o mundo da D.F.

E2- Eu acho que ela tem que ser exageradamente estimulada, não sei aquilo...

B2- No dia que nós estávamos a definir os, os, os...já tínhamos definido, quais eram os papeis, para a peça, depois ela, não sei se te lembras era isso que...

E2- Ela...o que é que eu pensei, ela não quer porque no teatro vai ter de falar e ela não tem aquela coisa de fixar as coisas, de saber o que é que há-de dizer, porque eu acho que ela até não se importava de estar ali só (porque ela tem consciência, ela tem consciência das suas dificuldades) sem fazer nada.

B2- Pronto e era isso que eu também queria saber se tu também tinhas, o mais grave no meio disto, quer dizer, que não é grave, no fundo até acaba por ser bom, o mais grave é que ela tem consciência das dificuldades que tem.

E2- Sim porque eu fiquei a pensar, não quer teatro, depois ela não dizia porquê

B2- Porque, ela nesse dia sabia que nós íamos ensaiar e não queria vir à escola, obvio.

E2- Por aquilo que ela ia ter de dizer.

B2- Depois percebeste como é que eu dei a volta à questão, apesar de estares a fazer o acolhimento, não se falou mais nisso. Agora porquê? Porque ela ficou fascinada com a saia, ficou fascinada com os adereços e eu disse-lhe aquilo que ela queria ouvir, não precisas de dizer, não precisas de falar, gostas de dançar, e ela depois acabou por falar e por fazer as coisas, mas pronto, os caminhos nem sempre, por vezes têm que ser outros, não é, para nós conseguirmos.... Agora o G.

E2- Eu acho que é...não, não

B2- Eu sei que são as tuas preocupações...

E2- Eu sei que ele está a ir bem, só que ele é mais termos tempo para ele, porque ele é um, depois fica os 19, não é, ele com tempo, com tempo quer dizer, era diferente. É o facto de estar a largar os outros para estar ali só ele, só com ele, mas pronto

B2- O que é que tu achas, o que é que tu achas em relação à situação?

E2- É aquilo, é levarmos ele a, a,...

B2- Mas, tu tens que pensar...

E2- Ele tem que respeitar acima de tudo e depois sentir confiança em nós pronto, mas para mim é isso é o tempo, acho que a gente se pudesse dedicar mais a ele, não é? Dava-se a volta a isso

B2- E como, como é que tu achas? Sim, mas como futura educadora, vais ter que pensar. Tens uma situação desta numa turma, vais ter milhentas, não é? O que é que tu farias?

E2- É gerir aquilo de maneira a que possa estar por momentos com ele, dedicar-me a ele e fazer actividades de maneira a que esteja ali um grupo ali a fazer uma coisa, outro grupo a fazer outra coisa e que dê para conciliar para eu estar com ele.

B2- Então pronto, isso, agora também estamos naquela fase, mas tu ainda tens umas semanas e portanto isso vai ficar já programado entre nós, pronto. É assim vais, vais, apesar de ele ter aquelas actividades e ser a C. que acompanha e eu também na hora da história quando não sou eu a contar a história, normalmente até pronto estou ali com ele à hora da história e é na altura em que eu vou conseguindo fazer alguma coisa, ficar combinado tu ires experimentando fazer ali um bocadinho (hum, hum, sim) programares uma actividade mais específica que se integra mais ou menos naquilo que são as expectativas das competências que ele tem, pronto porque isso tens que pensar sempre, não é? (sim) e planeares uma actividade e nesse dia poderes estar (só com ele) e nesse dia dizes: G. C. eu vou ali, pronto (está bem) e nós acertamos isso, não é... (está bem)

B2- Mais preocupações? Houve muita coisa que tu fizeste nestas últimas aulas, aliás uma delas fizeste praticamente sozinha que eu nem sequer fui para o ginásio, não consegui ir ao ginásio

E2- Ah, mas correu bem

B2- Correu bem eu sei, pronto. As de música correram bem, muito bem, a última correu muito bem, a última sessão de música correu bem pronto, agora, o projecto. Como é que tu te sentes no projecto, como é que...?

E2- Eu estou a adorar fazer o projecto, nunca tinha passado por isso e

B2- Estás a adorar fazer o projecto?

E2- E achava que, e é totalmente diferente. Na ESE dizem, é assim, é não sei quê, mas fazer um, nos outros estágios nunca tinha feito e é totalmente diferente e eu até achava que daqui a dois ou três dias já estão fartos e já não vão querer, mas eles até estão a reagir muito bem e estão a fazer montes de coisas e eu acho que está a ser muito giro.

B2- Porque foi uma situação que eles viveram, porque, porque o projecto pretende o quê? Porque o projecto foi ao encontro de questões levantadas (por eles) questões que foram levantadas por eles e portanto eles foram descobrindo aos pouquinhos e porque sentem entusiasmo também quando às

vezes digo: “Olhem eu nunca tinha visto” eu às vezes faço de propósito e digo:”olhem nem a G. eu também nunca tinha visto” (Eu já percebi). A lagarta abrir e tirar a pele e estar a crisálida lá por baixo e pronto (e é verdade eu também nunca tinha visto) isto é não só valorizar, porque eles percebem que há aqui uma relação de igualdade (que estamos a aprender com eles também) exactamente (hum, hum) pronto e este caminho tem sido... Estás à vontade com a história, com a dramatização da história

E2- É eu acho que agora é ensaiar, ensaiar e...

B2- Pronto. Agora nas próximas semanas?...

E2- Para eles perceberem o que é que são e o que é que...

B2- Sim, não te preocupes se sair o discurso sai, se não sair não sai, o mais importante é fazer aquilo que estivemos a fazer hoje que é eles estarem a contar a história estarmos a construir uma outra história, não é? Baseada naquela. Eles, como percebeste, eles sabem perfeitamente qual é a ideia principal. Se não sair exactamente com as palavras, desde que passe a ideia (pois, sim) é o essencial, pronto. Não é...aquilo que se calhar vais ter que fazer agora, nas próximas semanas quando eles vierem é a questão do espaço e isso pronto eu vou-te deixar, agora já te vou deixar muito mais sozinha e vou tentar que se calhar o ideal é ser em pequenos grupos (sim) pronto (o das florezinhas) depois quando for o ensaio maior... o das flores, as lagartas principalmente, pronto ver, o espaço, espacialmente temos que ver, espacialmente, no espaço, o espaço que temos (sim, sim) para eles poderem fazer os movimentos e fazeres com eles muito os movimentos, fazê-los fechar os olhos, pensar como é que sai, fazê-los rever o filme, os vários filmes que nós fomos vendo, pronto, é, é muito por aí, porque se eles se inspiraram naquilo que viveram já como experiência, nas fotografias, nos filmes, principalmente naquele que o teu professor de ciências te enviou, é fácil eles chegarem e largarem, mesmo que digas em determinadas alturas: Agora vamos largar o corpo de menino e menina e pronto, vamos fazer de conta que o corpo de menina acabou, pronto e o de menino também, não é? E agora vocês vão ser mesmo isto, pronto, porque... Isto é mais importante do que aquilo sai bem ou não, sai o que sair, C. aqui não há nenhuma preocupação, eles não são actores, nem estão a estudar para isso, portanto é o que sair. Tens que pensar acima de tudo é aquilo que eles têm feito, é que lhes dê prazer. É para dar prazer e que eles estejam bem (sim, sim), pronto.

Mais que o..., agora é para a semana também temos que pensar que vocês têm que definir e tu tens que definir com eles quem é que, vais montar já a borboleta com crisálida (sim) e com lagarta, isso convinha ficar montado (quem é que diz o quê) e portanto vamos definir quem é que fala da informação porque antes do teatro vamos passar informação aos colegas daquilo que aprendemos, não é, ou baseado (os mais velhos) Sim, sim, pronto (o D., a M., que estão completamente à vontade), aqueles que quiserem, os que quiserem não...vais definir, tens é que definir com eles quem é que vai falar do quê, (sim) ou quem é que quer falar, é sempre mais fácil se perguntares, quem é que quer falar da transformação, quem é que quer falar do que é que a borboleta come,

quem é que quer falar do que é que, como é que ela nasce, pronto e depois cada um fala dos seus, sobre as coisas que tem mais à vontade e que quer falar, pronto, não tem que... Eles depois definem e a partir daí todos os dias vamos recapitulando, ou com as folhas do álbum que eles também já fizeram, é mais fácil, pronto a questão do projecto é assim, pronto não é (sim), é como to com os teus colegas da escola, quer dizer (pois com os trabalhos) vocês dividem, olha eu faço esta parte do trabalho, eu faço esta e depois vamos ver entre todas e...

Mais dúvidas aqui, na execução do... Ah os convites éramos para ter feito e não fizemos, não sei se queres fazer amanhã... (sim quero, quero) Então os convites nós fazemos amanhã (para as salas todas) pronto. Então amanhã há o quê?

E2- Falta acabar a borboleta

B2- Amanhã falta acabar a borboleta montar (sim), pronto, vamos ver se aquela... não sei se tens lá verniz transparente. Eu acho que tenho, mas tenho que me lembrar, mas com a cola UHU eu acho que dá, aquela transparente, para selar, para selarmos a meia (sim, é capaz de dar com a cola). AH! Acabar o livro. Isso, amanhã temos que ver e eles têm que escrever os autores (os convites) e chega e sobra, pronto mas se tivermos tantos como tivemos hoje, dá perfeitamente, porque se dividem e... (já está tudo separado, já temos tudo). Pois eu isso estou a deixar por tua conta, (já está tudo preparado). Os coisões também, “os coisões”, os.... fatos, aquelas coisas está tudo arrumadinho já, pronto, as asas falta pôr os elásticos (sim) pronto isso amanhã, nós pedíamos à C. para pôr os elásticos naquilo tudo.

Eles gostaram imenso de fazer as asas, não gostaram? Ou foi impressão minha? Porque eu como estava com os outros...

E2- A M. fez umas 4 e a I. e eles também, mesmo sem ser eles que vão ser...

B2- Mas isso não tem importância.

E2- Às vezes podiam não querer.

B2- Ainda por cima no plástico, sabes que as canetas são diferentes, o material é diferente, o material é completamente diferente, portanto aquilo foi uma experiência também de manipulação, pronto diferente, eles estavam também, porque o T. super feliz, não é porque tinha feito aquela borboleta de arame, estava super feliz, o T.C. está, já percebeste que ele está a mudar, não já?

E2- E que fala muito mais, ele disse-me assim: “Esta parece a flor da história”. “Eu vou fazer, mas tu e a G. depois ficam felizes comigo”.

B2- Ah disse?

E2- E eu disse, então, mas porquê T? Ah, porque eu quero que a G. fique feliz comigo, eu vou fazer uma coisa boa e depois a G. fica sempre feliz, ela diz sempre isto.

B2- AH!!! Risos

E2- Ah! Está bem, depois no fim vais lá mostrar. Por isso é que ele no fim foi lá mostrar e não se calava: “Fui eu que fiz, fui eu que fiz”

B2- Tão giro, sabes o que é engraçado?

E2- Ele depois, entretanto ele aproveita e eu nem lhe pergunto, ele vai falando das coisas de casa (sim, sim) ele vai falando, falando, deve ser muito bom ele estar ali a falar (é muito difícil, muito difícil). Fala tu, depois ele disse (O H: temos que) Ah, tu ficas feliz e a G. também, mas o meu pai não, o meu pai, não sei quê...

B2- Depois vem aquilo tudo a lume, não é? O pai a bater na mãe, a partir o armário...

E2- Mas depois perguntar, assim às vezes só com um, dá para falar com ele

B2- Óbvio. Ainda bem que tu, ainda bem, agora ia falar isto aqui na tua reflexão, porque há aqui coisas, mas pronto, vamos passar aqui à fase das reflexões, pronto que eu vi. Acho que há aqui coisas que tu dizes que fazem todo, que fazem muito sentido por isso.

B2- Portanto o que é que falha aqui? Falha e a mim eu acho que se calhar, digo isto porque não sei porque não estou constantemente no quotidiano, com outras colegas nas salas... Agora é assim, o que nos falha muitas vezes, em que nós temos muita dificuldade é acompanhar estas necessidades de um apoio individualizadoras crianças, porque eles, a turma é grande e tu sentares-te com uma criança sozinha, tu vais conseguindo fazer esse trabalho. Mas como é que pode se... se sou eu o que é que acontece, eu estou a conversar com o T. mas sem dar conta, por mais que eu queira, eu tenho mais cinco em cima do meu pescoço já, um com uma folha, outro com outra folha, outro a puxar-me a bata porque (não, hoje deu...) eu já não estou a ouvir (hoje deu porque estavam quase todos a fazer o livro) obviamente (se não, nem pensar) obviamente. Mas é bom, mas é isso, porque isso é positivo, é isso que se deve fazer, nós temos que encontrar espaço para fazer isso, infelizmente, nós não temos (pois devia ser mais) tanto espaço assim, mas temos que encontrar esse, temos que encontrar esses bocadinhos, nem que nós deixemos se calhar, pensar, olha hoje é, hoje vamos deixar mesmo, porque é bom também, deixá-los ir para as áreas e estar com aquela criança que nós percebemos que ela precisa, ou que nós precisamos de a ouvir, não só aquela que precisa de falar connosco mas nós precisamos de a ouvir, para conseguirmos perceber também, algumas atitudes, algum, pronto, alguns conflitos que vão para ali internos, pronto. Eu por exemplo estou preocupada, a primeira coisa que eu vou tentar... A primeira coisa que eu vou começar a fazer no terceiro período se a A. não vier é falar com a mãe, vou fazer um ultimato à mãe. Porque eu sei que a miúda está em casa por desleixo da mãe, só que o processo dela é acompanhado pela protecção de menores e eles a toda a hora me estão a pedir informações e eu com muita calma e muita tranquilidade tenho conseguido gerir isto, porque ela vai-me tendo algum respeito e vai-me trazendo a miúda quer dizer, não tanto como eu gostava, mas vai conseguindo trazer, mas eu tenho que, sim senhora ela partiu a cabeça, depois teve aquela, tinha a cabeça cheia de piolhos também, mas pronto, mas é porque ela não se quer levantar da cama e não se levanta e portanto é muito mais fácil para ela, estar todo o dia porque está, porque tem que fumar os seus charros periodicamente e pronto e a miúda assiste e está sempre naquele ambiente e naquele meio e também não é, mais vale ela estar na escola, percebes? Isto para te dizer que... agora a A. vem e o ideal seria que eu conseguisse, eu conseguisse estar com ela mais tempo (claro) até para a conseguir ir pondo a par do

que está a acontecer na escola na nossa sala, porque ela vai outra vez entrar desfasada de tudo o que está a acontecer e portanto tem que se ter tempo, tem que se ter tempo e depois as crianças precisam também sentir, que tu estás com elas, só com elas, porque esta relação também é uma relação íntima, tem que ser uma relação íntima. Pronto, ela está só comigo, eu sei que ela está só a olhar para mim, eu sei que ela está só a ouvir-me a mim. É como tu estares com uma pessoa, tu estares a conversar com aquela pessoa e a pessoa não te estar a ligar nenhuma e responder a 20 pessoas ao mesmo tempo, o que é que tu sentes? (claro) É a mesma coisa tal e qual, os miúdos não são assim tão diferentes de nós, não é por serem mais pequenos que eles são diferentes, não é? Agora estava a conversar contigo e (até porque há alguns, nem têm...) estar a dizer uma coisa importante para mim, não é? e vinha a D. e cada uma intervinha, pronto e tu pronto e eu sentia-me assim um bocadinho frustrada, não é, a modos que....porque, pronto, é um bocadinho....

B2-Tu tens razão aqui quando dizias, tens, sem dúvida e ainda bem que fazes essa reflexão e ainda bem...agora é bom, o que nós temos que pensar, para além de dizermos, como é que nós operacionalizamos isto depois, como é que isto é operacionalizável, porque se tu fizeres a conta e se tu pensares, eu tenho que ficar pelo menos, porque nunca sabes o tempo sequer um quarto de hora, meia hora, seja lá o que for (não se vai mandar ali a criança calar), não, não, é isso não sabes, pronto isso posto em termos práticos depois, na questão da, da... do tempo, da gestão do próprio grupo no trabalho, não é? Que eles vão fazendo, como é que tu operacionalizas....como é que isso é concretizável. Porque se está um grupo e nós, por exemplo principalmente na área da matemática e na área da escrita, nós temos que estar sempre ali em cima e a acompanhar muito o que eles estão a fazer (pois é), é ou não é? Pronto quando, quando, quando, quando, quando pensas e planeias, sim eu vou estar com esta criança hoje um bocadinho mais, vou-lhe propor esta tarefa, ou vou estar com ela e vamos tentar fazer isto ou isto ou aquilo, mas tens que pensar que depois tens os outros, inclusive o G. não é? e a C. porque tens sempre a C., neste caso tens-me a mim também, não é tão difícil (pois estamos as três). Agora tens que pensar com isto tudo como é que isto é operacionalizável e quando muito provavelmente não poderás ter sequer (uma auxiliar) uma auxiliar na tua sala durante todo o tempo lectivo (pois é). É encontrar, pronto é, não quer dizer que nisso tu não tenhas, estejas coberta, tens e estás coberta de razão. Quer dizer, é preciso este tempo, é preciso este tempo para cada criança, é preciso este apoio, é preciso e é só, para haver esta relação íntima e esta reciprocidade, não é? de atenção nós temos que estar só com aquela criança, ou estarmos com duas, ou, até às vezes a pares não é assim tão difícil, se bem que há sempre um para, ou então é inibidor logo de uma série de comportamentos e até da própria informação. Se eu tenho um par ao meu lado, não é a mesma coisa eu inibo-me de falar de determinadas coisas (claro) se está outra pessoa presente e eles é a mesma coisa, pronto e é o que acontece connosco um bocadinho, pronto.

Deixa-me lá pensar aqui na reflexão também, é assim tu falas da D. e vamos voltar outra vez ao, aqui a D. e eu só faço este, pronto fiz aqui esta observação ao lado, porque (sim, sim), porque a D.

para além de, porque a D. não é só (não é só falta de estímulos) falta de estímulos e falta de atenção, pronto, a mãe é uma pessoa ansiosa sim senhora, muito ansiosa, com alguns problemas em casa inclusive, mas é uma mãe muito atenta e é uma mãe preocupada, muito preocupada com as filhas. A D. pronto esteve no apoio, esteve na terapia da fala, com muito sacrifício, porque foi pago por ela, agora a questão da D. é uma questão mesmo de dificuldade de aprendizagem, mesmo, não há nada a fazer, quer dizer, há a fazer, há, que é o que nós vimos fazendo (apoiar) há dois anos. A questão do ovo, no ano passado, vimos um ovo, tivemos um ovo de galinha, a gema, a clara, fizemos tinta com gema e com clara de ovo e quando tu me referes isto aqui (ela respondeu), eu digo, não há, porque há esta dificuldade enorme em integrar conhecimentos, em ligar, em relacionar, pronto e o Piaget diz isto e é verdade, quando a hélice não estalar tu não, não há, não há, ela tem imensa...ela uma semana, eu às vezes fico desmoralizadíssima, porque ela uma semana ela está ali lindamente, no outro dia esteve aqui que a O. diz que ela esteve lindamente, porque conseguiu os números todos, porque tal, tal, na outra semana já não estava, a cor, as cores, o mais elementar, preocupa-me porque ela é uma miúda que vai para o ano para a escola, mas por outro lado é assim, há muito pouco para além de tudo aquilo que nós lhe damos, para além do que ela gosta, até gosta de fazer as coisas, ela termina já as coisas todas e há porque em ralação a esta questão, da estruturação e da integração a novos conhecimentos, eu aqui não, por muito que tu estejas ali: é assim, agora vá lá, volta lá a repetir, ela constrói a frase, e depois torna a repetir é frustrante sem dúvida, mas não tem só queria que isto ficasse claro, pronto como falas nisto na reflexão, não tem só a ver com a conduta dos pais, nada, nada, é obvio que é assim se tu me perguntares, são pais que não têm formação nenhuma, formação no sentido, têm a 4ª classe ou, não a mãe acho que tem o 5º ano ou o 6º ano, portanto não são analfabetos como por exemplo os pais do T., não é? Nem os pais da A. (sim). Há crianças que ambos (são analfabetos os dois), o casal são completamente analfabetos, não sabem ler nem escrever, pronto, no caso dela não, no caso dela não, pronto. A D. foi uma miúda que foi muito difícil adaptar-se à escola porque foi a mesma questão, ela, ainda hoje, se ela é contrariada por alguma razão, lá está passa muito pelas inseguranças, foi aquilo que aconteceu, quando nós dissemos que íamos ensaiar e agora, tem que ser com calma, devagarinho e resultou, agora ela está toda contente, já, está toda contente, vai dançando toda entusiasmada e pronto, isto aos pouquinhos vai, ora isto é um processo no caso dela isto é muito gradual e o que me preocupa para o ano é que são altos e baixos e o tempo de se fazer as aprendizagens vai ser um tempo diferente. (ela já copia, já...) Quem vai regular esse tempo vai ser a própria turma e não as necessidades da D., que felizmente no nosso caso ainda não é assim e se deus quiser enquanto eu for educadora não é, mas pronto, mas é um tempo que é... pronto que é diferente, não é? (Sim, vai ser um choque). Pelo futuro quem vai revelar o tempo que demora a consolidarem a questão das vogais ou das consoantes é a própria turma, não é? Porque o professor do 1º ciclo também não vai poder estar um mês com a D. porque também tem uma turma inteira, não é? e os outros não vão esperar um mês para que o A esteja consolidado, ou o B, ou o C, pronto

estamos a falar disso como podemos falar da adição, como podemos falar da questão do conceito do número, como podemos falar (sim, sim) pronto tudo nela vai demorar mais tempo, portanto é uma questão que vai ser aferida pelo professor, pronto, não se pode fazer muito mais porque tudo aquilo que nós já fomos conseguindo fazer; ela está a ser acompanhada e está a ser acompanhada há um ano e tal pela psicopedagogia, eu quando pedi para me receberem, fui recebida pela equipa toda, pronto da misericórdia, foram excelentes e ela tem sido acompanhada. Portanto ela está a ser acompanhada pelo psicólogo, terapeuta da fala, a mãe vai com ela para o Beato, para os Olivais, para lá dos Olivais, vai com ela todo o ano, um dia por semana, portanto estás a ver este esforço, é um esforço que tem sido feito, nem sempre resulta como nós gostávamos, mas pronto e é isto aqui que tu tens toda a razão, mas... (eu percebi), não tens toda a razão.

Agora vamos aqui a este, pronto eu sei que tu tens razão. É a questão dos planos, das grelhas, planos, pronto. Eu vou fazer, eu faço sempre a pergunta, porque é que tu sentes isto?

E2- Eu acho que quer dizer, na Instituição....

B2- Quando tu estás a fazer isto, achas que isto não te ajuda de maneira nenhuma?

E2- Nada, nada, absolutamente nada

B2- Porquê?

E2- Porque acho, que para mim aquilo que é o mais importante como eu digo aí, é a observação e a reflexão, foi o que eu aprendi a fazer aqui durante o estágio e para além daquilo que eu escrevo nas reflexões eu reflecto todos os dias e aprendo todos os dias e isso é basicamente chegar aí como eu vejo as minhas colegas fazer e copiar dumas semanas para as outras, o tema do projecto vai-se copiando e muda-se a data e muda-se as actividades que às vezes nem sequer conseguimos fazer porque temos que ir ao encontro do que as crianças vão, vão, das necessidades delas, eu acho que isso não se justifica. Ninguém, eu já perguntei, todos os professores na ESE e ninguém me consegue justificar assim com alguma coisa como deve ser para que é que isso serve. Ensinam-nos a fazer isso, mas a gente vai perguntar, diga-me concretamente o que é que eu vou aprender com isto e para que é que isto serve e ninguém, a mim pelo menos nunca ninguém me respondeu e eu gostava que alguém me explicasse. Eu pelo menos as minhas reflexões, mesmo que não me dissessem eu faria, porque acho

B2- E tu fazes e eu já te disse, tu rediges bem e desde que nós conversamos, que tu inicialmente fazias relatos não tem nada a ver, pronto

E3- óptimo, para mim não se justifica, pronto.

B2- Agora é assim, estás a ver aqui, é assim, duas coisas importantíssimas, duas: Se não fizesses isto, como é que tu conseguias organizar o teu tempo curricular?

E2- Para mim, eu faria

B2- Quando eu digo tempo curricular é assim: As nossas crianças adoram psicomotricidade, é verdade. Nós temos por um lado, aquilo que tu consideras que são os interesses e nós temos que ir atrás, mas por outro lado temos o, chamem-lhe, possam chamar-lhe outra coisa mas para mim

continuo e vou continuar, nunca chamei mas agora chamo, há uns anos a esta parte eu chamo. Tenho um currículo, tenho umas orientações curriculares, mas para mim eu tenho currículo (sim sim), pronto, independentemente da questão da, da, da, da léxica que se... Eu apesar deles quererem e de eu lhes poder perguntar todos os dias, que tipo de actividade é que querem fazer todos em grande grupo, eu tenho a certeza absoluta que a maior parte me responderia vamos para o ginásio, mas eu sei que a este nível, sim senhora eles têm as competências, mas que eu tenho que lhes proporcionar outro tipo de oportunidades, outro tipo de actividades (sim, sim, sim) noutra áreas que desenvolvam outro tipo de competências, que eles possam desenvolver outro tipo de competências.

B2- O que é que são as nossas planificações, elas servem para quê? Esta é a primeira questão a segunda questão eu já te vou pôr. Para quê?

E2- Eu não sou contra as planificações, eu sou contra essas

B2- Ah!!!! Eu pensei que tu estavas a dizer

E2- Eu sou contra estas...

B2- Pensei que tu estavas a dizer, eu não estava... pensei que tu estavas a dizer

E2- Não, por exemplo aqui. Recursos existentes: materiais e humanos, recursos utilizados, eu acho que...

Não é assim, para mim...

Não se justifica, há aí coisas que não se justificam...

B2- Já percebi, pronto está ultrapassadíssimo...

E2- É essa planificação que ninguém nos explicou...

B2- Eu pensei que tu estavas a dizer, que, que, pronto

E2- Não... Todos estes quadros que são ainda uns quantos, ninguém explicou, enviaram-nos para o mail e disseram a parti de agora fazem isto

B2- Não isto, é assim esta forma de planificação, esta forma de planificação eu também não percebi porque é que mudou, porque eu sou cooperante há algum tempo as outras para mim fazem mais sentido

E2- Pois, as outras têm os objectivos, tem lá as áreas de conteúdo, as outras tudo bem. É que isto aqui nem explica as actividades

B2- O que eu pensei foi que para ti não fazia, que era repetitivo. Tu quando tens o tempo curricular o que é que acontece? Tu tens que ter esta noção. Tu só, eu só tenho esta consciência quando eu planifico, embora não seja com esta rigidez, porque não é pronto, só tenho esta consciência e às vezes tenho. Este mês trabalhamos muito mais na plástica e se calhar na escrita do que na matemática. Mas eu só dou, eu só consigo ver isto e muitas vezes quando estamos a arrumar os trabalhos com eles, porque tenho que olhar ou seja o planeamento é muito importante, dá-me uma visão abrangente de como é que eu estou a gerir este tempo curricular com eles

E2- E muito mais nós que não temos experiência, a ajuda é muito maior

B2- Obviamente. O que eu tinha percebido, desculpa, é que para ti não fazia... Agora esta forma para mim, eu nunca a tinha visto, para mim é muito repetitivo e vocês ficam sem aquilo que para mim é o principal. Vou-te explicar que é olhares para uma planificação e perceberes, se há equilíbrio, se há articulação e se há coerência na intencionalidade e na tua intervenção.

E2- Eu acho que quem vai pegar nisso e ler se não for a G. ninguém vai perceber nada

B2- Porquê? Falta essa quê, falta essa quê?

E2- Nas outras sim

B2- Porque quando há uma semana que está planeada, eu tenho que perceber, quando eu estou a olhar para um plano. Pode haver um plano diário que é como nós já fizemos na sala e depois deixamos de fazer, pronto, mas esse é feito com eles e faz sentido porque. Agora esse plano semanal que até pode estar ou não, que até pode ser feito pelas crianças, não faz, não tem nenhum problema que se faça, até se pode fazer, até se pode pôr no placar. Então segunda-feira já sabemos, quinta vamos fazer ginástica, quarta vamos fazer musica, isso já está e até eles percebem, há ali naquela mancha, tu olhas no imediato e quando acaba a semana tu percebes. Então aqui de manhã, actividades que ainda não estavam definidas com eles, ou que ainda não tínhamos definido, tu olhas e dizes: nesta semana trabalharam muito mais nesta e nesta área e se calhar para a semana temos que ver aqui esta questão. Se calhar passou-nos aqui um bocadinho ao lado, embora fossemos fazer ginástica lá para o ginásio mas se calhar podíamos ter explorado isto um bocadinho mais, se calhar isto.... mas só percebes quando tens aquela mancha, que tu percebes no imediato, logo, até o próprio grupo de crianças. Isto só deu possibilidade a este grupo e a este, portanto faltam-me aqui imensos grupos que ainda não experimentaram isto. Agora assim não porque isto, isto são planos, são planificações diárias que não estão contextualizadas. (exactamente) Falta aqui primeiro a contextualização, depois aquilo que é essencial, essencial, essencial no ensino pré-escolar que é a questão da globalidade e da transversalidade e quando tu olhas para um plano, entendes C. tu percebes, se tu olhares segunda, terça, quarta, quinta... tu percebes, há aqui qualquer coisa que tu percebes, há aqui transversalidade nisto, pronto. Isto foi abordado, isto foi planeado por eles, mas isto está relacionado com isto e faz sentido. Então porque é que ela aqui os meteu a fazer orelhas com cotonetes. Não, não está, agora se olhas para isto e eu já tinha percebido, eu vou lendo e, vou olhando mais aqui para a questão, houve aqui coisas, nas foram coisas que tu te esqueceste, mas coisas que para mim não são assim tão interessantes, que é a questão ou do material que se esqueceram ou da estratégia que se calhar não referiste isto ou aquilo ou mais a questão do português, do que propriamente... Agora esta planificação. Se me perguntares em que é que pode inovar esta planificação, se calhar numa das colunas que há aqui, mas como vocês não vos foi explicitado o que é que se pretendia, se calhar elas podiam ser, só tem um ponto positivo que é aqui esta coluna que diz dificuldades que vocês sentiram,

E2- Que era a avaliação da outra, essa sim

B2- Obviamente, obviamente

E2- Que é muito importante, mas, mas...

B2- Agora se tu fazes uma reflexão semanal, se essa reflexão semanal como tu fazes...

E2- Que já entra as dificuldades sentidas...

B2- “Esta actividade não me correu tão bem, senti dificuldade, que esta criança fosse, fosse, fosse ao encontro daquilo que eu pensei, tal, tal, tal...Como tu já fazes essa reflexão, quer dizer...Ou aqui as professoras tinham explicitado um bocadinho melhor, ou então ela porquê, porque depois tu não preenches isto, (pois) não sei se as tuas colegas preenchem, mas aquilo que é preenches muito pouco

E2- Eu faço a reflexão, mas depois vou fazer isso e não sei, já não, já não

B2- Claro, já não fica muito para dizer

E2- Não me faz muito sentido

B2- Preencher, preenches, mas quando se faz uma reflexão, pronto. Para mim a única inovação aqui que pode existir, mas como não foi explicitada, vocês não perceberam...Isto é quase como Marketing, quando há um produto inovador, um detergente aquilo tem que ter uma mais-valia e é normalmente o truque do marketing

E2- E nós temos que sentir que aquilo é importante

B2- Este shampoo é muito bom porquê? É pá espera, pensaram numa coisa que... é assim não é? Pronto é isto. Pronto a comparação se calhar não é muito feliz, porque estou a comparar as grelhas do planeamento com os produtos de marketing, mas é assim, porque quando eu mudo

E2- Temos que sentir que é melhor que o outro

B2- Lá está, esta para mim é a grelha que aqui faz sentido, mas esta faz sentido

E2- Esta é o resumo das outras que fazíamos

B2- Exactamente. Agora aqui esta grelha podia ser ampliada e assim sim, assim faz sentido

E2- E explicávamos as actividades

B2- Agora eu não vejo aqui, sinceramente, que é uma coisa que me custa imenso, não vejo aqui em lado nenhum, não vejo, não vejo aqui em lado nenhum, que é uma coisa que eu considero muito importante, a não ser, que não tenha sido, lá está bem explicitado e que não tenha sido clarificado cada um dos itens que vocês têm aqui...É assim há uma coisa aqui que é de extraordinária importância para mim quando se está a fazer um planeamento, que é a questão da definição das competências, a questão dos objectivos

E2- As áreas que abrange...

B2- E que aqui não está, não está...Se foi ou não ao encontro? Foi? Foi ao encontro daquilo que tu querias? Há aqui alguma grelha que tu tenhas que falar sobre isso? Pensaste que eles iam desenvolver esta e esta experiência de aprendizagem e que esta experiência de aprendizagem podia conduzi-los a serem mais capazes de atar os atacadores. Não há nada aqui, nesta grelha que ajude neste raciocínio, porque isto é um raciocínio que vocês têm que fazer, ir começando a fazer. Como tu dizes normalmente quando a pessoa já faz e...Eu e outras que já trabalham há mais tempo, isto

são raciocínios que nós já fazemos, pronto, não é? Agora para vocês é super importante que os façam. E eu pensei e agora o que eu pensei e por acaso ia-te dizer: Quanto às planificações que mudam, eu aí acho que nunca deves deixar de fazer, tens sempre que fazer, tens que definir. O que é muitíssimo importante depois é que digas, olha aquilo que eu defini não foi nada disto feito, mas porque é que não foi feito, porque tal, tal, tal

E2- Sim, justificar

B2- Ou porque se calhar, nem sequer as crianças eu trouxe, sei lá imagina eu trouxe um favo de mel, estamos a falar dos insectos por causa das borboletas, eu trouxe um favo de mel, mas na noite anterior, nesse dia estava a fazer ou nesta manhã que tu trouxeste o favo de mel, trouxeste os materiais todos que até achaste que eram muito motivantes para os miúdos, que iam ser muito motivadores, que eles queriam explorar e que eles iriam fazer, pronto. Está uma trovoadas, está a chover e houve aqui uma inundação e os miúdos não se calam: “e choveu e o prédio não caiu, ou que houve uma notícia qualquer alargada e tal, tal, tal e tu das duas uma ou vais ficar com os favos de mel, no teu colo, na altura do acolhimento, e dizes: ”não, não, toda a gente tem que olhar para os favos de mel” (e eles não estão interessados) e eles: “é pá tu viste aquilo, é pá espectáculo e o raio do trovão que atravessou tal, tal, tal”, das duas uma: ou o favo de mel sai, ou então tu deixas o favo de mel ao teu lado, guardas o favo de mel: “Então o que é que vocês viram?” E aí muda a planificação, mas isso faz sentido (claro). Quer dizer faz sentido para mim. Faz sentido, porque naquela altura eles estão com vontade de falar de tudo menos nos favos de mel como é óbvio. Eles estão com vontade que tu expliques porque é que eles viram o trovão, ou porque é que existem trovões?

Percebeste?

E2- Percebi.

B2- Faz sentido por isso, porque tu ao pensares, não fiz nada disto que eu planeei, isso às vezes acontece e eu já te tenho dito: “olha nós planeamos isto e não foi nada disto que fizemos”. Mas é bom nós percebermos porque é que afinal não fizemos aquilo e fizemos outra coisa.

E2- Até porque se insistirmos e fizemos as crianças não estão nem aí.

B2-Não faz sentido nenhum. Não faz sentido naquela altura porque o favo de mel pode ficar para outra oportunidade e pode ficar para outro dia em que eles não tenham nenhum assunto, nenhum interesse, nenhuma questão que queiram ver discutida, que queiram conversar sobre ela. Há dias em que, pronto. Aqui tu perceberes, eu tinha isto planeado, mas não era nada disto que vou fazer. Já me aconteceu em todas as situações, já me aconteceu no ginásio, já me aconteceu na sala, pronto. Só te estou a dizer isto, porque pela tua vida fora é isto que tu vais fazer também e pronto. Eu acho que acontece e acontece muito mais vezes do que nós... Os planos são os planos, mas os planos é como tudo na tua vida, quer dizer, tens que projectar as coisas se não a tua vida não é nada, não é? Eu estou a projectar comprar isto daqui a um mês para a cozinha que me falta, estou a projectar...projectaste quando foste para a escola, daqui a três anos tenho o curso...Quer dizer os

planos fazem sentido, são projecções e não há nada que se consiga fazer sem um projecto. E pronto, agora não sei, para a semana vamos... Para a semana não. Agora vamos interromper e daqui a uma semana vamos acabar estas coisas todas que é isso que temos que fazer, as reflexões quero que tu continues a fazer assim como estás a fazer que estão muito bem, porque tu és capaz de dizer o que é que não foste, o que é que não correu bem e isso é muito importante. De tudo o que é mais importante na nossa profissão, para mim é o trabalho de equipa, sem dúvida, é teres uma boa equipa e saberes que aquelas pessoas que estão ali, tu confias nelas e sentires aquela sensação, olha eu não estou... eu até sou capaz de fazer isto e sei que eu tenho aqui uma equipa que eu a qualquer momento... quando eu digo não sou capaz é ter gosto, gosto de partilhar: Vejam lá o que é que eu posso fazer, ajudem-me aqui e não é só ajudar é também dizer: hoje correu-me tão bem É ter gosto sentir que hoje podes partilhar com aquelas pessoas e teres uma equipa em quem confies e honesta, pronto. E depois é o sentido crítico que eu acho que falta cada vez mais às pessoas: É pá eu acho que isto não me correu nada bem e tu tens esse sentido crítico. Não é dizeres como às vezes ouço: “Ai não, correu-me tão bem.” Nem a mim me corre sempre bem. Corre sempre mais ou menos, não é?

B2- Acho que hoje, se calhar como já não fizemos reunião a semana passada, podíamos começar aqui, antes de começarmos aqui pelos parâmetros, já tinhas, já fizeste a tua auto avaliação e depois eu também estive a ver a tua auto avaliação e como nós não temos tempo, tanto tempo assim para conversar, em vez de conversarmos primeiro pela ficha dos parâmetros de avaliação se calhar podíamos começar pelo, pronto fizemos a comunicação do nosso projecto e ainda não reflectimos o que é que tu sentiste, se, se, como é que tu achas que correu o projecto essencialmente para as crianças, se achas que estiveram envolvidas com alma, com, como é que tu achas que estiveram no projecto que eles desenvolveram contigo, como é que tu achas que eles estiveram?

E2- Eu acho que acima de tudo, para mim foi tudo muito positivo, eu acho que acima de tudo num projecto, como eles dizem sempre tem que vir das necessidades das crianças e daquilo que elas, duma questão que elas colocam e eu acho que isso foi fundamental e eu percebi isso ao longo do processo todo, porque eu percebi que se calhar fosse alguma coisa incutida às crianças, elas não se tinham interessado tanto, o projecto não tinha demorado tanto e não tínhamos feito tantas coisas, porque umas coisas levaram a outras e tudo a partir do que as crianças iam perguntando e iam-se entusiasmando a fazer outras coisas e eu acho que isso é o essencial.

B2- Agora diz-me uma coisa, pronto e como é que tu achas que a preparação e depois a comunicação aos colegas, que foi esta fase última e a comunicação propriamente dita e pronto e tu estiveste com eles a preparar a comunicação, o que é que te ficou, como é que tu achas que eles estiveram?

E2- Eu acho que a ideia que nós temos, pelo menos eu, enquanto adulta há coisas que eu vejo doutras salas, ou seja do que for, que nós observamos e parece tudo muito bonito, muito, só que não tem essência, às crianças se calhar são coisas que lhes são incutidas e eu achei que no nosso eles estavam a falar daquilo que sabiam mesmo, que aprenderam mesmo, saiu-lhes mesmo naturalmente, eles fizeram aquilo mesmo porque gostaram.

B2- Em relação ao, principalmente ao corpo (sim), o que é que tu sentiste?

E2- Eles esforçavam-se mesmo, por exemplo eles em relação ao teatro, eles sabiam perfeitamente a personagem deles, porque eles tinham visto vídeos e tínhamos feito muitas coisas que eles viam como é que eles haveriam de ser, como é que eles se iam transformar, como é que eles se iam esforçar e eles sabiam isso tudo, não foi nada que lhes foi dito, olha tu vais-te mexer assim, tu és uma lagarta, tu tens que rastejar, não era uma coisa que eles viram nos filmes, que aprenderam.

B2- Pronto achas que isso resultou (sim, sim), assim do balanço, como é que tu achas, que balanço é que fazes?

E2- Eu acho que foi um projecto muito, muito, positivo, muito bom, acho que a avaliação que nós fizemos com as crianças vê-se isso mesmo, acho que para elas aprenderam mesmo.

B2- Daquilo que eles disseram, daquilo que os outros colegas disseram, das outras salas, o que é que te fica assim de...mais importante?

E2- Foi um projecto feito, lá está com alma, foi um projecto que eles sentiram, aprenderam (que viveram)

B2- Eu isso também acho, acho que foi muito positivo, acho que eles estiveram muito bem.

No início, sem dúvida viam muitos adultos que eles não conheciam, tivemos a visita das outras crianças do Bº....pronto mas já eram correspondentes deles e no início quando foi para fazer a comunicação mais teórica digamos assim, não é? Das aprendizagens mais sistematizadas, mais teórica, não é? Sem dramatização, só para informar, eles no primeiro momento ficaram um bocadinho temerosos o que é normal, pronto o que é normal, depois pronto a coisa saiu e eu acho que eles estavam muito felizes, estavam muito felizes.

E2- Sim eu acho que não foi só uma coisa só bonita de se ver, porque eles fizeram....

B2- Não, eu isso acho que não é ainda bem, fico contente que tenhas sentido isso, pronto como tu disseste, foi o primeiro projecto que tu fizeste, não é, a sério

E2- A mim marcou-me, para mim foi positivo em todos os pontos e principalmente para as crianças.

B2- Agora diz-me lá mais coisas, do que é que tu tens sentido, pronto fizemos a comunicação e em relação agora a estes dias a seguir ao projecto o que é que tu tens sentido?

E2- Sei lá, para mim foi bom, foi bom todo este processo do projecto, porque foi uma boa experiência, foi a primeira e foi positiva em todos os aspectos e agora pronto, agora é aquela nostalgia de que vai acabar, sou eu sozinha daqui para a frente e é diferente

B2- Não, mas entretanto pensaste logo, e eu isso pronto tenho que te dar os parabéns porque tu não deixaste cair o primeiro projecto, pronto que a turma está a fazer desde o início do ano e quiseste porque estavas muito curiosa...

E2- Sim porque eu acho que esse também é muito, muito bom para eles, principalmente para este grupo

B2- E acho que fizeste bem, porque voltastes... o Superamiterra que é o amigo imaginário, o super herói que é muito próximo deles e com o qual eles se identificam muito, não é? Acabou por lhes escrever e eles agora estão a criar os seus..., em três dimensões, o projecto que já tinham feito do super herói, não é? Que eram eles próprios em que se projectaram, eles estão a fazer e tu já começaste a fazer isso também. É assim dentro do possível, para a próxima semana vai ser, vai ser difícil, pronto, mas pode ser que depois, com o tempo um dia mais tarde tu possas vir ver, quais é que foram os resultados, ou pronto porque também acho que era importante tu fechares esse ciclo

E2- Eu acho que já se vê, eu acho que mesmo os miúdos no dia a dia eu acho que eles sentem-se...Este projecto podia ter sido feito em qualquer instituição, mas nesta em que é um bairro em que as crianças precisam muito de auto estima e todas essas coisas, eu acho que se vê, eles ficam entusiasmados por saberem que e confiantes por saberem que está ali um espaço que tem coisas

muito boas sobre eles, que eles são bons nalguma coisa e que os pais podem ir lá e que as outras pessoas podem ir lá eu acho que é bom para eles e eles sentem-se bem com isso.

B2- Aqui mais do que tudo por questões que estão muito relacionadas com a identidade, não é e que há crianças com esta dificuldade nesta altura, ainda em criar a sua própria em representar-se a si própria e construir, porque a identidade é aquilo é muito importante, somos nós próprios e que vamos construindo, não é? e acho que a identidade constrói-se e nesta altura começa-se a construir cada vez mais, depende das interações sociais e daquilo que é a forma como os outros olham para nós, como os outros nos vêem, é a partir daí é sobre isso que ela se vai construindo, pronto, não quer dizer que dependa só única e exclusivamente disso, não é, mas depende muito e em grande parte disso. A questão do bairro, a questão do bairro está presa não só a tudo o que advém desta construção, porque tanto faz ser no bairro como não, porque nesta altura todas as crianças estão a construir, estão a construir-se enquanto pessoas não é, mas também por causa da questão da formação e dos valores, não é? Os valores éticos e morais e este super-herói procura não só as histórias que nós contamos todos os dias e é super importante. Pronto agora vamos lá a ver, para a semana, vamos lá aqui, para a semana nós temos segunda-feira de manhã a comunicação do projecto da sala 1 e à tarde a sala 4, pronto. Portanto a segunda-feira está aqui muito..., segunda-feira temos que fazer, na rotina da manhã vamos tentar que eles falem um pouco do pedido da sala três (sim) que é fazer a avaliação, não, a avaliação da comunicação, não é? O que é que eles sentiram e pronto o que é que para eles, o que é que eles retiveram de mais importante e pronto tentar responder àquelas duas perguntas que os outros colegas da outra turma fizeram, não é? O que é que gostavam que tivesse sido diferente. E depois não temos aqui muito mais porque, não há hora da história porque depois há-de ser o projecto da sala 4. Terça-feira temos um dia (é só meio), manhã só. Aqui podes se calhar procurar ...

E2- Não há matemática?

B2- Não há história da matemática, portanto se calhar aqui... não quarta-feira temos, mas quarta, o que é ?

E2- Não, quarta é o passeio

B2- Quarta vamos ao teatro, portanto, aqui na Terça-feira se calhar sugeria que arranjes um jogo, qualquer coisa, um jogo relacionado com a...

E2- Não nos juntamos, então?

B2- AH, também podes combinar com a D. e fazer uma actividade que possa ser comum, só que é mais difícil, porque só estão com a C. e com a A. e vão ficar com as duas turmas completas, mas senão ficas com a tua turma e eu ia-te propor que se calhar para fazeres um jogo, um jogo musical, uma sessão, uma sessão de música e na Quarta vamos ao teatro, na Quinta não há escola e Sexta-feira vamos à Confraria de S. Vicente Paulo de manhã

E2- Ai vamos? Pois nós fomos os únicos que não fomos

B2- Vamos à Confraria de S. Vicente Paulo de manhã e não sei como é que é a tua vida, se vais ficar à tarde

E2- Eu vou pedir, mas...

B2- Sexta feira era giro, porque era o último dia

E2- Podíamos-nos juntar para fazer qualquer coisa

B2- Eu sei, eu sei, eu sei, normalmente costumam fazer

E2- Vou pedir

B2- Por isso é que eu te estava a perguntar.

E2- Nem que cá ficasse

B2- Pois para veres o projecto, não é? Mas são muitos dias, não é?

E2- Vamos ver no fim de semana o que é que ela me diz

B2- Também é a última semana, explicas-lhe

E2- Depois já ficas em stand-bey já não precisas de vir mais

B2- Pelo menos sexta-feira. Pronto é pena não poderes, isto é como tudo, tu tens limitações da tua vida que pronto, não permitem, não permitem e é assim eu acho que....

Agora vamos aqui ver isto, que tu puseste, aonde é que tu puseste...Há estas pronto, onde é que tinhas posto...Aqui nos parâmetros, estabilidade emocional, vamos aqui começar com a ficha que é uma ficha que eu já tinha, eu não sei se este ano ela funciona se não, mas pronto

E2- É deste ano

B2- Pronto aqui, estas cruzinhas acho que são as tuas, pois e eu depois fui pondo cruzinhas também. As minhas cruzinhas são as das bolinhas e eu aqui já explico o que é, são sinais meus. Aqui tu tinhas entre estas duas hipóteses, entre esta e esta, pronto. Entre o bom e o muito bom o que é que se passa: manifesta disponibilidade afectiva e empatia em relação às crianças e aos parceiros, pronto. Eu aqui não tenho dúvida nenhuma. Eu aqui acho que tu melhoraste muito percebes. Pus aqui mas eu realmente acho que, tu já consegues, sinceramente tu dizes que melhoras um pouco, pronto. Eu nestas coisas, claro que tu na reunião de conselho consegues melhor ter esta percepção, não é, porque é um momento em que é mais calmo em que se consegue de outra forma.

Mas quer dizer eu aqui tenho, acho que é bom, mas também acho que é bom, se bem que esta estabilidade emocional num muito bom é assim, é muito difícil, porque este pré requisito sendo uma avaliação muito boa requer já muita prática, percebes não tem a ver com características tuas pessoais, porque tu tens, tu és uma pessoa muito segura, estás a perceber, por isso é que eu aqui acho que tu progrediste bem, eu acho que houve aqui um crescimento muito grande, porque tu eras muito mais insegura e depois foste securizando em relação às coisas, pronto.

Eu aqui, é assim, na responsabilidade, empenho e disponibilidade é assim nem tenho qualquer dúvida, isto por uma razão muito simples, porque tu com todas as tuas limitações de tempo, limitações de vida pessoal, limitações que tem a ver com o tempo de estágio, que é muito menos que o das outras tuas colegas, apesar de teres estas limitações, é assim, nunca, nunca, deixaste de

me entregar uma reflexão semanal, nunca deixaste de criar instrumentos, criar, construir materiais, tudo, tudo, tudo no tempo e bem elaborados sempre, sugestões que nós íamos, é assim eu acho que aqui não tenho dúvida nenhuma nesta questão. Ainda ontem posso dar-te um exemplo, pronto eu fiquei super feliz, não há dúvida nenhuma eu fiquei super feliz quando entrei na sala e vi que nós tínhamos ido, tínhamos chegado dum passeio ao meio dia e à uma hora quando cheguei do almoço, já tinha o placar dos pais com a informação da visita que nós fomos fazer. Portanto, podíamos dizer assim: não, tem muitas limitações e tu até te podias escudar ou defender de alguma falta de tempo, mas não é precisamente o contrário, é assim tu fazes questão, tu trazes materiais, tu constróis os materiais, fazes tudo e essencialmente aquilo que eu acho que tem a louvar, porque sinceramente eu já tenho tido outras alunas e boas alunas, mas uma semana falha, não vem esta semana, vem para a próxima semana. Não houve uma semana que tu na Segunda feira não tivesses a tua reflexão semanal e bem redigida, bem feita, uma reflexão muito adulta, muito madura, na forma como tu te auto avalias e auto avalias a tua atitude, das tuas condutas, aquilo que se passou na sala, pronto, assim como as planificações, por isso é assim tudo a tempo e horas, as tuas planificações, os materiais quando nós combinámos uma coisa à sexta, ou à quarta ou à quinta na sexta já cá está, é assim as crianças já têm portanto. Eu aqui não tenho dúvida nenhuma apesar de ter posto, de teres posto, eu tenho que justificar, porque, não é? Pronto. Não sei como é que tu...mas acho que pensarás o mesmo que eu porque tu puseste o mesmo, pronto.

Aqui eu acho que tu, aqui só para te explicar pus que em relação à sensibilidade e à atenção no início do estágio, tu deste um salto muito grande talvez em Fevereiro por aí e deste um salto assim aos meus olhos completamente visível em relação a esta sensibilidade, pronto e quando eu digo começaste a ficar, começaste a estar muito mais atenta e este progresso foi muitíssimo visível, pronto, portanto eu aqui também te situo no muito bom. Agora estão aqui estas setas para eu poder também, para eu poder lembrar-me do meu raciocínio pronto. Há esta dificuldade e houve, vai olhando para eles, vê os gestos, vê as deslocações no espaço, vê o que é que eles escolhem, porquê que escolhem, percebe quando eles têm algum tipo de atitudes, mesmo quando algum e tu foste não só aceitando, foste aceitando naquilo que eu te dizia não como e não era de forma nenhuma, aquilo que eu mais quero é que tu aprendas, sejam, é assim só podes aprender aquilo que eu te posso dar, melhor ou pior é assim, pronto, mas a partir daí tu foste, olha atenção, vê lá olha, porque é que eles procuram, o espaço que procuram os materiais que procuram, se são sempre os mesmos, não são, que tipo de conflitos que aquela criança tem sempre, se é recorrente com a outra, quer dizer isto são tudo coisas pequeninas, que tu foste aos pouquinhos, quando eu te dizia atenção tens vinte crianças na sala, não é? e tu dum momento para o outro deste o salto. Percebeste que era importante estares, apesar de teres pena, eu sei que isto é sempre uma mágoa que fica, não é? Nós às vezes gostávamos de estar com aquele grupo de 3 meninos ou de 4 e o problema é que tens uma turma e eu a partir de determinada altura e momento do teu estágio, tenho que salvaguardar, que tu percebas que tu sintas e que tu consigas trabalhar com os vinte ao mesmo tempo, não é? porque é o meu papel e pronto e

tu fizeste isto, a partir de uma certa altura tu deste o salto e pronto e consegues estar na sala, estás na sala, estás com a turma sozinha e eu estou completamente segura de que...

Pronto aqui eu também te situei no Muito bom, no espírito de iniciativa e criatividade porque eu acho que, é assim não há necessidade, nunca houve necessidade, que às vezes acontece que é eu dizer: Oh C., torna isto, torna isto, mais, mais interessante, que é uma coisa que também costuma acontecer, torna isto mais interessante, para eles, dá-lhes, eu nunca precisei de te dizer, olha dá-lhes desafios diferentes, tu foste percebendo, que eles gostam de desafios diferentes, desafios mais difíceis de...pronto. E é uma coisa que me agrada muito em ti é que, mas isso tem a ver com a tua maneira de ser, tu nunca consideras, nem mesmo no primeiro momento nunca consideraste as crianças como seres mais pequenos, como seres que têm limitações, porque eles não têm limitações, pronto

E2- Não, até porque eles espantaram-me muito

B2- Exacto, exactamente, pronto e isso é uma mais valia. É uma mais valia para uma futura educadora, considerar que: espera eu não lhes posso dar isto porque isto, não. Tenho que pensar: Sim, senhora tem que estar de acordo com as expectativas e também com aquilo que são as capacidades deles, não é? mas tem que ir mais além sempre um bocadinho, porque também tem que os desafiar, porque se não os desafia, não é? a aprendizagem não faz sentido, a aprendizagem tem que ser um desafio constante. É muito importante, tudo o que...É sim senhora a borboleta, é a borboleta, tem 4 asas, mas vamos olhar um bocadinho melhor, pronto e as 4 asas são iguais, não são, de uma lado e doutro, também são? Portanto ir mais além, não deixar ficar só nas 4 asas, observei está observado. Não, tem que ir mais à frente, tem que ir mais para além. Eu aí acho que tu és criativa, pensaste nos materiais que ias trazendo, nas actividades, nos, pronto. Eu aí acho que concordo contigo, pronto.

Aqui, ah! Aqui temos a capacidade de organização. Estamos a falar aqui em relação ao espírito de iniciativa e estamos a falar aqui em relação à responsabilidade, empenhamento e disponibilidade. Portanto aqui não tenho dúvida nenhuma, todas as tardes que tu pudeste estar, tu estiveste, com todos os prejuízos que isso te podia trazer do não dormir, do mudar a tua vida, do, pronto.

É assim este é um item que eu não considero um muito bom, porque é sempre um item que e tu sabes que às vezes há aquele stress, que é assim: bem e aonde é que estão as coisas e já estão no sitio, não estão no sitio...Tu ainda tens muito, ainda tens, quer dizer não tens dificuldade nenhuma, quer dizer, mas é assim situar-te, percebes, organizar o grupo, os materiais, tal, tal, tal, tal, é assim, estás aí, estás entre o bom e o muito bom. Agora com a mesma convicção que digo na responsabilidade, aqui também não tenho dificuldade em situar-te no muito bom, aqui também não. Agora é assim não é nada de....

Aqui o que é que temos, espera aí...Agora já estamos nos parâmetros em relação

E2- Intencionalidade

B2- Há intencionalidade educativa....pronto. Eu aqui na observação eu situo-te sem dúvida nenhuma, acho que tu és perspicaz, é uma coisa, era, é a tal qualidade que eu te encontro. Para já acho-te muito madura. Tu és uma mulher, é assim não te considero uma miúda, considero-te uma mulher e isso revela logo uma maturidade muito grande. E aí tu distingues-te porque é assim, tens outras experiências na tua vida pessoal, obviamente que te ajudam, não é, mas situam-te...Esta intencionalidade é feita porque tu já tens uma capacidade de análise, tens uma capacidade de reflexão, tens uma capacidade de registo das próprias situações do que vais apreendendo e já as consegues organizar e já as consegues, pronto e rapidamente consegues definir um planeamento, definir uma estratégia a partir daquilo que já viste, que já foste observando, pronto, mas isso é uma questão de maturidade; como por exemplo, aconteceu e eu chamo aqui a atenção, pronto, para não pensares que, é assim eu vou-te dar vários exemplos de situações que aconteceram e que eu vou pôr aqui, porque às vezes pode...Quando as crianças falaram que não sabiam donde é que vinha o açúcar e não sei quê, sem nós termos combinado nada, porque tu entretanto saíste ao meio dia, no outro dia tu, de iniciativa pessoal, sem ter conversado nada comigo, sem ter...De manhã antes claro de apresentar às crianças ou de propores que eles fossem observar tinhas trazido duas canas-de-açúcar para eles poderem ver, para experimentar para...pronto. Isso aconteceu, a mesma situação que aconteceu, foi que tu conseguiste perceber que eles na altura da Páscoa, não sabiam o que era uma amêndoa, como fruto e tu no imediato sem eu te ter proposto, sem ninguém te ter proposto e sem termos combinado, tu no outro dia trouxeste o fruto em si que a maior parte não sabia que tinha casca dura, como é que ele era, pronto porque percebemos que eles só sabiam o que eram amêndoas de chocolate e não sabiam de onde é que vinha (que são coisas básicas) e, e, e foste com os alunos, foste às outras turmas e viste que a maior parte das crianças, também foi uma aprendizagem que tu também fizeste (foi, foi), percebeste que de 80 e muitas crianças ninguém sabia como é que era o fruto, a amêndoa, como é que é o fruto, não é?

E2- Foi como agora nestes dias a G. A ensinar-lhes os dias da semana, é como as amêndoas. São coisas que nós pensamos que já estão lá porque são básicas e que eles não...e eu fico...Pronto, às vezes nós queremos ensinar coisas mais avançadas e estas são muito importantes porque são básicas.

B2- Está lá o que é óbvio, só que eles têm que sentir, estás a perceber? Têm que apalpar. As coisas mais abstractas como por exemplo os dias da semana, são conceitos mais abstractos e nós temos que recorrer, sei lá, olha todas as estratégias, como é que... eu tenho que pensar eu tenho esta idade, ainda não estou neste patamar, como é que eu consigo dar aqui a volta a isto, por isso fiz a fila, não é? e porque são coisas da vida deles da vida diária. Aquilo não foi difícil, porque eles dizem automaticamente eu estou em primeiro, tu estás em segundo e tu estás em terceiro.

E2- Eu estive a pensar ora eles todos os dias marcam no mapa das presenças e não sei quê e afinal há coisas que não...

B2- Leva tempo, tudo leva tempo, é como os números. Tu tens ali crianças que sabem dizer os números até 20 e não fazem a mima ideia quando isoladamente. Eu perguntei no outro dia à T., ela estava a ver e eu perguntei-lhe: Que número é este? Era um 4 e ela não me soube dizer, não é? E no entanto ela diz os números como podia dizer o “sape gato lambareiro” (fixou), pronto. Essa é a tal consciência, pronto. Lá tivemos e tal, estive com uns amigos na mesa e pronto. Quer dizer a estrutura está lá, não é mau que eles vão ouvindo porque aquilo vai entrando, não é? e portanto depois com o tempo consolida-se. AH e o Noddy do G. tu percebeste que ele gostava do Noddy e construístes o jogo para ele. Agora exemplos que levaram a um bom diagnóstico das vivências e interesses das crianças. Pronto, isto era o que eu tinha aqui, u, pouco em parte porque são as situações mais, das muitas situações, mas daquelas que eu achei mais, do ponto de vista mais, aquelas que foram mais visíveis, mais, mais, talvez para mim que me marcaram mais, foi, foi logo no início, aquela de tu teres trazido as canas do açúcar logo no dia a seguir e nem sequer termos conversado sobre isso, as amêndoas, pronto, o fruto, teres abordado o assunto. Então mas como é que é o fruto e depois teres trazido as amêndoas, pronto. São estas atitudes tuas, estes comportamentos, não é, que me levam a justificar que não tenho dúvida, quer dizer que tu aqui te situas no muito bom.

Pronto, agora aqui no planeamento já tínhamos conversado e acho que evoluístes imenso, imenso, aqui evoluístes imenso, pronto, não tenho dúvida. É assim o planeamento primeiro começou por ser um bocadinho a medo, não é? Tudo aquilo e com todo o mérito que a escola tem, mas o planeamento baseado naquilo que se pretende que seja uma sessão de música que tu aprendeste na escola, uma sessão de drama, uma sessão de motricidade, nunca digas aula, como disseram hoje no projecto, nunca digas aula de ginástica, nunca digas aula de música (risos, dizemos isso muito) porque nós não dizemos aula de música e hoje quando ouvi aqueles meninos dizerem aos outros (sessão), nós estivemos na aula de música ia-me destorcendo o coração, coitados. Não faz mal

E2- Ah mas na ESE o nosso professor de música farta-se de nos dizer isso, não podem dizer aula de música

B2- Não podes, não digas, não digas, mas às vezes sai-nos, às vezes sai-nos, a mim às vezes também me sai. Pronto não digas, como tu às vezes dizes: olhem aula, não sessão. Porque aulas, é muito, é muito, pronto é para o professor, está muito vocacionado (tem a ver com a técnica) e tu não dás aulas porque eles não aprendem, pronto agora isto é normal, aula de música, não é? sai pronto. Mas não digas, quando eu digo não digas eu tenho este papel de te dizer: Olha, pronto e eles disseram estávamos na aula de música porque é normal pronto, porque se calhar ouviram é normal eu às vezes também digo: “olha, vamos para a aula de ginástica, também já me ouviste dizer, não é? Pronto, agora o meu papel é dizer-te a ti não se diz, pronto, não é? Porque não é, não é. Agora, às vezes os pais, quantas vezes à Quinta feira se viram para nós e perguntam: Hoje é aula de ginástica? E nós dizemos: “É aula de ginástica”, pronto. Mas é uma coisa que não se deve dizer, é sessão. O que eu ia dizer é, na continuação disto as tuas planificações estavam muito um

bocadinho limitadas àquilo que vocês aprendem nas aulas, aí é que era, nas aulas de expressão dramática, nas aulas de expressão musical, pronto na ESE, mas tu foste aos poucos conseguindo perceber que aquilo, numa sessão de música, não é? que tu tinhas que transportar para além daquilo que eram os objectivos, os conteúdos, que aquela aula tinha que ter as oportunidades e as aprendizagens que querias que eles desenvolvessem, desde o som, capacidades do som, atributos do som, o baixo, o alto, o grave, o agudo, aquelas coisas todas que nós fazemos, não é? e depois as melodias, mais do que isso tu tinhas que conseguir transpor para aquela planificação alguns apontamentos que tivessem a ver com o dia a dia deles e as coisas mais pequeninas, não é? O comer a maçã, sons rotineiros.

E2- Sim, nós temos muitas sessões planificadas e depois vamos a ver e não vai nada de encontro ao grupo.

B2- É assim tu quando fazes um planificação, mas tu foste percebendo, tu foste aos pouquinhos percebendo e isso aí acho que...mas pronto era o caminho que tu tinhas que fazer, não é? Mas acho que este caminho também foi longo e acho que também conseguiste fazer. Foste percebendo, não isto é assim, aqui eu vou falar disto, vou propor este jogo mas vou introduzir isto, porque tem a ver com as aprendizagens que eles estão a fazer agora, tem a ver com a abordagem que eu fiz ontem, tem a ver com a pergunta que eles me fizeram anteontem...Estás a perceber C.? Pronto é um bocadinho...

Aqui a avaliação é uma coisa em que nós discordamos um bocadinho, porque eu acho que esta avaliação, pronto eu sei que o tempo foi pouco e que..., mas...é assim eu situo-a mesmo entre uma e outra. A única coisa que eu tenho pena aqui é que tu não pudesse fazer uma coisa mais....mesmo o que tinhas proposto e que vais ter que fazer um portefólio dum deles, não é? (sim) Pronto, mais sistematizado. Mais sistematizado no sentido de, no sentido de... Agora a avaliação (por acaso eu nem tinha pensado no portefólio) Não, aqui não tenho dúvida nenhuma, porque tudo isto foi feito, a tal questão lúdica que tu aos pouquinhos te foste inteirando, é o mais importante sem dúvida nenhuma. Acriança transportando....As aprendizagens sendo transportadas através de um jogo, através de uma brincadeira, elas fluem, elas fazem-se, elas desenvolvem-se e a criança desenvolve-as de uma outra forma sempre, não há dúvida nenhuma. Isso não há dúvida, porque é assim, porque é aprender à aprender, não é? Pronto e a motivação tem a ver com isso, pronto. Aqui o único senão é que pronto tenho pena que não pudesses fazer, é que não pudesses ter feito, mas não houve tempo para tudo e não podíamos ter feito tudo, muito bem, não podias ter feito, não há maneira que era agarrares por exemplo sei lá num, como tu tinhas proposto isso, mas pronto foi projecto, foi tudo ao mesmo tempo. Agora hás-de ter que fazer, não é? Mas agora pronto é diferente, pegas nos trabalhos e ... Mas pronto aqui quando se diz observação é a tal questão de, de pegares num trabalho e registares qualquer coisa tu própria, ele não fez isto bem assim, ele reagiu assim, criares os teus próprios instrumentos e dizeres olha ele evoluiu, já foi capaz de recontar, já foi capaz, olha como tu por exemplo, hoje: Não fazes é isso de uma forma sistematizada, mas tu hoje percebeste

no imediato, é teres um instrumento que possa: O TC. nunca quis fazer nenhuma tarefa, hoje pela 1ª vez dia tal, tal, tal e tu disseste-me isso. O T hoje quis fazer uma tarefa, foi ele que se ofereceu, portanto é tu teres esses instrumentos, é mais essa questão, não é não fazeres avaliação, é...Para isto ser muito bom, terias de fazer, até eu, mas não estamos a falar da minha avaliação, até eu teria de fazer, pronto já tinha pensado que se calhar vou e vou escrever, mas tinha que ter uma folhinha ou ter um caderninho com 20 folhinhas, estou a pensar, não sei, não faço ideia.

E2- Ia fazendo registos escritos sobre a evolução deles.

B2- Ou algumas coisinhas, pronto, também não é nada de dramático, estou a dizer-te isto porque poderias situar-te como alguns nos primeiros, mas pronto; aqui está muito nesta fronteira, não te situo no muito bom, situo-te...

Pronto, A interação das relações e comunicação. Aqui eu acho que tu...eu acho que também tem a ver o clima é o melhor possível quando estão contigo e eles confiam muito em ti e isso para mim é muito importante, eles já confiam. Tu encorajas esta motivação, eles sentem-se bem, sentem-se seguros, para além de terem confiança em ti, sabem que tu és muito honesta com eles, muito séria com eles, são tudo coisas que para mim são muito importantes, mais do que ...e depois esta questão da valorização. As pequeninas coisas que tu foste aprendendo e também aprendeste, não é? E tu foste aprendendo que são super importantes, super para qualquer desempenho no dia seguinte, para qualquer desempenho futuro, para qualquer iniciativa que eles tomem. Esta pequenina coisa que alguém lhes disse e principalmente nós que somos adultos, ficou ótimo, fizeste bem, vês, foste capaz, vai mostrar aos amigos...é assim, é o que o leva a pegar no outro dia numa folha, com uma confiança redobrada, numa folha de papel, num material, num bocado de massa, num bocado de barro, num placar da pintura, num pincel, com muito mais confiança, com muito mais felicidade porque eles têm esta previsão de que se ontem correu bem, hoje também vai correr, não é?

E2- E há crianças que ainda precisam mais ainda disso (óbvio) muito mais, como um T. que recebe um elogio e depois já fica assim mais coiso para fazer (claro, antes não fazia nada) e quando não recebe...

B2- Pois antes não fazia nada e agora pronto já vai fazendo as coisas e já, percebe-se não é.. Agora aqui, aqui estamos a falar de quê?

E2- Comunicação para o exterior

B2- Ah! Pronto. Aqui, aqui eu situo-te, mas situo-te a ti e situo as outras todas no Bom. Aí acho que vocês pronto, até agora...Até agora neste momento, desta questão das apresentações, até a questão de prepararem...E é assim é verdade e é assim, tu sabes que ficas cá numa tarde, pronto, eu sei, quer dizer a questão da comunicação que se faz e vocês e eu digo-te que foi e acho que tiveste atitudes fantásticas em termos de ajudar a D. e em termos de cooperares, mas é assim eu sei que te falta tempo, eu sei e que não tens muito tempo para...Mas quer dizer, nesta altura há imensas formas de vocês poderem comunicar e vocês poderem combinar algumas estratégias que são conjuntas, são comuns (sim, também é verdade) Não se justifica que às vezes vocês fiquem sem

saber o que é que vamos fazer não é? Pronto, acho que este... Como agora a questão da... aí ajuda-me da... dos projectos, quer dizer tudo em “catalufa”, tudo em...

E2- Ai eu pus aqui.

B2- Aí não concordo. Aí sim é completamente aqui.

E2- Eu pus aqui no meio porque eu achava que isto era mais na comunicação das crianças, só nesse sentido, por isso é que eu pus no meio. Mas se for em relação ao...

B2- Não também é... Não, aqui, tu repara, em relação aos pais, tu funcionas lindamente, pronto, já comunicas com os pais, já fazes, eles participam e já participaram, pronto em algumas actividades. Agora é assim, isto, isto melhorou imenso, porque o facto de tu fazeres a correspondência com a... com a sala da..., deixa-me só pôr aqui uma coisinha... (sim) Ah! O que é que eu escrevi aqui: A falta de tempo nem sempre permite esta comunicação, embora o esforço seja enorme, por vezes os objectivos também não são comuns por parte do trabalho desenvolvido nas outras salas (pois). Eu sei. No entanto se tivesse tido mais espaços de reflexão e partilha entre os alunos, os resultados teriam sido melhores, pronto. Isto é o que eu acho, isto é o que eu acho

E2- E é verdade

B2- Isto é a minha verdade, não é? Agora vou fazer este apontamento porque eu acho que isto foi um esforço enorme teu e que te saiu muito bem e que acho que também te deu uma visão diferente do que é que pode ser o trabalho com uma turma e não se resumir (à sala) ao nosso Jardim de Infância. Tu podes fazer este trabalho com outro jardim-de-infância, com outra colega tua, que não estando muito longe, para os miúdos é muito importante. Porque aqueles estão ali noutra escola, mas fazem um trabalho muito parecido com o nosso, têm as mesmas áreas, mas fazem diferente e é muito giro nós irmos, é muito giro nós visitarmos, é muito giro. Pronto é muito bom, porque eles ficaram super maravilhados com a... porque eles tinham as mesmas áreas, mas organizado de uma forma diferente

E2- Eles poderem aprender das borboletas e nós dos bebés, foi muito melhor do que nós aprendermos só das borboletas e eles só dos bebés

B2- Óbvio e outra forma, porque a A. e a turma dela apresentaram o projecto de uma forma e nós apresentamos de outra, portanto, isto é tão, é isto que faz crescer as pessoas, as crianças como pessoas, que é isto que nos faz crescer, quer dizer, é tu ires ver coisas diferentes, que não seja o que vês dia a dia, não é? Pronto e tu trocares as experiências com as tuas colegas. Olha como é que tu fazes isto, quando acontece isto. Então e diz lá e os cubos, os cubos podem servir para quê? O que é que tu fazes com... E com as cores e com as tintas? Pronto, e isto é que é a partilha e é através da partilha que se faz a aprendizagem, não há dúvida, quer dizer... Com as crianças muito mais, não é? Pronto. Aqui acho que vocês têm pronto, tu eu sei que tu pronto, e eu faço essa salvaguarda aqui... Tu tens limitações grandes de tempo, até comigo foi... para mim foi uma experiência completamente nova. Eu com grande pena minha disse-te outro dia: É assim, até hoje foste a aluna que até hoje estive comigo com quem eu passei menos tempo, com quem eu discuti menos, discuti

no sentido de, porque às vezes são coisas super, olha viste...São as coisas que...aquilo que aconteceu, devíamos falar mais sobre aquilo que vai acontecendo. Agora eu também acho e isso acabou por ser facilitador, acho que nós nos conseguimos perceber pelo olhar e há uma cumplicidade já muito grande que facilita muita coisa e naquele intermédio deles estarem no recreio, nós também fomos aproveitando o tempo e também fomos...E é assim, eu faço zappings muito grandes, eu sei, tenho muitos defeitos, muitas vezes sou despistada e faço zappings, zappings como se faz na televisão, quando se muda de canal, não é? E muitas vezes é difícil acompanhar o meu raciocínio. É. Eu sou um bocadinho como a...por isso é que eu digo que eu tenho um bocadinho o Síndrome do Peter Pan, acho que às vezes não cresço, sou como os miúdos. Mas tu consegues já, tu já fazes o zapping, olhas para mim e dizes: Já sei aonde é que ela quer chegar e portanto vais logo lá, portanto também, essa dificuldade, já não foi tão difícil assim, pronto.

Aqui também estás no muito bom, sem dúvida nenhuma. Isto aqui é uma qualidade tua mas intrínseca, nem sequer tem a ver com formação, formação a...formação académica. Tem a ver com formação pessoal, pronto, que é esta empatia e que vai ao encontro daquilo que as crianças precisam, pronto e a tal articulação tu consegues fazer quando pensas numa estratégia, nos materiais e pensas que é para aquelas crianças, pronto. É uma coisa que também tem a ver com a... Aqui eu acho que tu não puseste nada...

E2- Essa é a minha

B2- Ah! É a tua pois é, pois é...Ah! Isto foi a...Pronto, eu aqui, aqui, mudou muito bom, então é assim aqui também mudaste, mudaste porque tu tinhas esta dificuldade que nós já falamos ali em relação à...que era o...que era a questão de tu nem sempre, mas é normal também, nem sempre consegues, isto faz parte não é, nem sempre consegues...como é que te eu hei-de explicar? Esta supervisão do grande grupo, não é? E tu tinhas essa dificuldade que é agarrares naquele grupo todo e é sentires quando é que eu estou aqui acabar uma coisa, mas quando é que eu tenho que acabar mesmo porque tenho os outros 19 que já não estão aqui, já estão out, quer dizer, já estão noutra esfera que já estão a começar a disparatar e é dares o salto. Apesar de eu achar, pronto que tu mudaste muito e que já consegues, estás sozinha e já consegues regular o grupo muito bem, pronto, mas acho que fizeste um grande caminho. Sinceramente acho que foi um grande caminho e pronto só tenho isso a dizer, não tenho. Agora não sei o quê....O que é que nós pusemos... Eu esta pus aqui. Ah! É a tal questão ainda, se tu estás, aqui já não tens a ...ou seja já estás bem, mas nem sempre ainda é muito bom, porque nem sempre e também comigo não é? Mas pronto, para considerar muito bom teria que considerar que tu já consegues ter os timings, os timings e não só os timings, veres quais ...qual é a altura de apoiares o pequeno grupo e apoiares o grande grupo e de consegues fazer estes saltos, não é? Pronto aqui há e acho que há em profissionais com 20, com 30 anos e eu também as tenho...portanto acho que é, aqui é mais difícil, apesar de eu achar que tu mudaste, que as coisas estão e que tu já consegues estar com uma turma, com a maior das facilidades, organizares o grupo, organizares... o grupo estar a trabalhar, mas pronto, quer dizer,

...Agora é assim, ainda há às vezes alguma dificuldade em estares a terminar e o outro grupo já estar disperso e tu sabes, pronto, tu sentes isso concerteza e sabes que é assim, pronto. Agora isto também é o tempo, é o tempo, é a prática e nem só a prática. Há muitos dias em que isto me acontece, que eu estou no muito bom e que alguns eu própria estar no suficiente. Portanto sou tua educadora cooperante, mas é assim, também há dias que se calhar consigo fazer... dinamizar a actividade ao ponto de fazer e correr tudo bem, estar tudo a trabalhar e ser muito bom, portanto isto é mesmo assim. Eu acho que isto não é tácito ao ponto de poder ser considerado...depende também da forma como tu planeias e às vezes, e o grupo, às vezes até a própria... (sim). Como eles estão naquele dia, é tão determinante, já percebeste?

E2- Um dia pode ser muito bom, o outro bom...

B2- Não, já percebeste como isso é determinante. As crianças acontece qualquer coisa, foi fim de semana, até o próprio dia da semana condiciona, o cansaço porque alguma coisa aconteceu, porque...(eles também são como nós) porque um líder, ou um líder do grupo, ou alguma criança que tem mais importância para o grupo, ou não está bem e portanto consegue manipular, porque consegue manipular o comportamento de todo o grupo, não é? Portanto há uma série de coisas que. Aqui ainda temos esta dificuldade, mas tu puseste entre aqui e aqui, pronto são as transições.

E2- Não é que eu...

B2- Eu sei, eu sei, eu sei

E2- Eu não acompanho, pronto. Mas é aquela coisa, eu avalei de acordo

B2- Claro, com aquilo que tinhas. Então é assim eu pus aqui uma notinha minha. Então deixa-me ver: "Faz muita falta o final do dia e actividades do estágio." Sem dúvida. A avaliação é um momento precioso de diagnóstico, determinante no planeamento e na reformulação de estratégias e é importante que seja vivido com as crianças. Apesar disso a C. no período da manhã optou por falar às crianças de alguns registos do diário e não deixou de tentar de outras formas avaliar o trabalho com as crianças. Eu aqui não tenho dúvida nenhuma que tu foste conseguindo. Foste esperta, porque não fazendo à tarde, tu de manhã, não é? Eu em alguns momentos ria-me, porque eu penso que ela não está a ouvir nada e está a ouvir tudo. Mas é assim, estrategicamente, sem ninguém, porque nunca foi preciso eu dizer-te, não é? Estrategicamente tu lias o diário e dizias: "Ai que giro! Vocês ontem escreveram isto, isto e isto. Mas porquê? E portanto acabaste por fazer este feed-back com eles e portanto foste percebendo sempre, porque lias, tinhas o cuidado de ler o diário e de falar com eles sobre aquilo que eles tinham escrito no diário, embora por muito pouco tempo, não é? Para não ser cansativo...Mas depois eles próprios também gostavam de te falar a ti.

E2- Eles diziam a história que ouviram e lembravam-se....

B2- Exactamente. Porque tinham necessidade de contar a história que ouviram, de te dizer o que é que tinham feito à tarde...E pronto, e tu apesar de tudo e apesar tu teres esta...pronto, foste conseguindo e estrategicamente...foi a estratégia que tu utilizaste e eu sempre...não, mas percebi. Quer dizer é uma maneira, porque era uma maneira de tu ires percebendo, não é? Também o que é

que e as coisas que eles tinham feito contigo de manhã, não é? Pronto, até que ponto é que... e pronto.

Agora aqui, pronto. Aqui nas estratégias lúdicas, eu acho que isto foi notório, pronto e portanto andou para aqui. Do suficiente para te considerar muito bom, eu por acaso tenho uma avaliação tua que é praticamente em todos os parâmetros muito bom, apesar de ter sido uma proposta difícil o teu estágio, eu estava com muitas dúvidas, sou sincera e tu sabes disso, eu estava com muitas dúvidas, não é, foste uma revelação em todos os níveis. A nível de iniciativa...até ao nível da própria...É assim, até ao nível do próprio grupo das 4. Porque é assim, é importante para o grupo que vocês estejam as 4 e quem está de fora percebe que isso é importante e tu também és importante para o grupo, por uma razão muito simples, nós falámos, convosco várias vezes e dissemos que à Sexta feira à tarde era importante uma actividade de grupo. E os únicos dias em que vocês fizeram actividades com as crianças, as 4 em conjunto e que fizeram brincadeiras, fizeram com eles no ginásio, para o jardim ou seja como nós costumávamos fazer, não é? antes de vocês terem iniciado o estágio, os únicos momentos que vocês as 4 conseguiram fazer isso foi as sextas feiras em que tu estiveste com elas. Não, mas é...Oh C. mas é importante, porque este sentido de grupo, escuta, não é porque tu sejas mais determinante ou menos determinante (sim, sim) eu observei, porque eu sou observadora e se calhar outra pessoa teria observado, não é? Agora, se calhar se faltasse a A. ou se faltasse a D. era a mesma coisa (sim, sim, sim). Portanto, vocês sentem-se mais....mais coesas, mais fortes se tiverem as 4, o que é normal, se calhar eu com as minhas colegas é a mesma coisa, não é? Se tivéssemos que ir apresentar agora, como vamos apresentar...quer dizer, é mais importante que estejamos as 4, somos o grupo, somos a equipa, não é? Pronto. O que eu estou a dizer, é que apesar de tu estares menos tempo e às vezes poderes sentir-te: “Olha não estive, nunca estou”, eu sei que às vezes há uma tristeza, não é? Nunca estou nas reuniões de equipa, nunca estou.... Pronto, é assim e eu não deixo de, por situações muito...que observei de pensar que tu para este grupo também, vosso grupo, das alunas, não é? és importante, porque de alguma forma isto mobiliza-se porque estão as 4. Pronto, por isso é que eu também te estava a dizer que era importante que estivesses na Sexta à tarde, pronto. Não é só porque eu acho que...Apesar de eu achar que vocês deviam ter...Isso eu digo-te com toda a honestidade, vocês deviam ter aproveitado (mais para dinamizar), mais para partilhar, não, não é para dinamizar só, é para reflectirem. Porque esta coisa, é pá, é assim, mesmo a questão dos projectos, eles não precisavam de ter sido apresentados assim tudo ao mesmo tempo, tudo...pronto, eu acho que isso é assim, nós sim senhora, não é, somos os cooperantes, mas quer dizer, há coisas que nós temos que vos dar a liberdade também para vocês terem os vossos timing's e poderem decidir, não é? Pronto e determinar e...Não vamos nós impôr, não pode ser nesta altura, tem que ser nesta, pronto. Agora é pena quer tudo isto não tenha sido mais articulado, mais....e entre vocês não tivessem podido

E2- Eu acho que o trabalho em equipa das 4, pronto não foi tão bom quanto podia ser, mas também não sou eu que vou agora criticar, ou lançar isso, porque não tive o tempo, por isso...

B2- Não, não, não, escuta mas ninguém, nenhuma de vocês pode criticar. Vocês podem fazer uma análise, que é a mesma que eu faço sempre que há reuniões no JI e que digo, perdemos demasiado tempo a falar de coisas que não devemos e não conseguimos nunca ter tempo...Ó C. vamos lá a ver, aquilo que nós estamos a conversar agora é um ponto que nós nas reuniões de JI, nas reuniões de avaliação...É assim, nós devíamos perder tempo a fazer esta reflexão entre nós as 4 educadoras e nunca temos tempo para isso. Eu com a C. tenho um trabalho muito próximo porque nós somos amigas há muito tempo e já não é um trabalho só de colegas, percebes? E portanto, há ali já a tal cumplicidade, quer dizer. Eu sei, olha nós precisámos de atacar agora aqui estes conceitos da matemática, então olha vamos fazer isto, isto, isto, pronto e aquilo já é muito rápido, não é? Pronto. Vamos separá-los, vamos juntá-los, vamos para ali, vamos para acolá.... Agora é assim, é diferente, isto devia ser uma coisa que devia ser partilhada, juntarmo-nos todas e perguntar: Olha, o que é que estás a fazer agora? Fazemos, sim senhora, mas fazemos são actividades muito específicas, quando são comemorações, quando são, pronto. Mas se calhar tinha mais sentido, mas é assim, não há cá...Aqui o que é menos importante (sim, sim) é estar a.... é pensar podíamos ter feito (concordo) podíamos ter feito? Podiam, por uma questão de ajuda, só vos faz crescer mais, só vos ajuda e só vos tinha ajudado e só..., torna o trabalho mais positivo, pronto, mais....

Aqui, também estamos as duas de acordo, aqui também não, aqui também estamos, aqui também, pronto; isto ainda é muito, isto ainda é muito difícil, pronto, porque...eu aqui digo-te, sim senhora, que tu foste e foste e propunhas, mas é assim, a questão aqui era necessário que houvesse uma avaliação mais sistematizada, o que eu te estava a dizer, em cada momento, mais sistematizada, do que: já sabem, do que, não é? Pronto. E este item está relacionado com o da avaliação, pronto, que nós tínhamos ali atrás. Aqui também concordo contigo, dinamizas as propostas, aí não tenho dúvida nenhuma e aqui também. Pronto, também foste aprendendo a fazer isto, eu acho que isto foi tudo...Deixa-me lá a ver aqui. AH! Isto já estamos aqui, pois lá está, o trabalho de equipa, pronto. Aqui eu situo-te aqui, porque pronto (não, eu concordo) Eu justifiquei ali, pronto e não. Aqui também, aqui não pus, aqui está igualzinho. Por acaso aqui estamos em desacordo, porque tu situaste-te, situaste-te aqui e eu situo-te aqui, eu situo-te no muito bom, sem dúvida. (Nos pais!) Nos pais, sim, sem dúvida nenhuma, porque eu acho que tu conseguiste que os pais participassem, em algumas actividades até relacionadas com o projecto, conseguiste que os pais estivessem na sala e construíssem os fatos de carnaval com eles, agora a questão do projecto. Conseguiu que eles fossem fazendo o livro e o livro agora está praticamente feito pelos pais e pelas crianças e pronto aos pouquinhos eu acho que tu foste conseguindo. A questão do, a questão de tu envolveres os pais e a questão de tu fazeres questão de vez em quando de enviarees aquelas mensagens, são coisas tuas, obrigada, pronto acho que envolvereste e esta articulação foi muito boa e acho que os pais confiam em ti e que...em relação às reuniões também...Aqui na transição não foi, não foi porque nós não fazemos. Já tentamos várias vezes, tentamos e pronto, concerteza vamos continuar a tentar, mas tem sido um processo difícil. Aqui, nós estamos em desacordo, mas por uma questão de... Talvez

porque eu pense que tu chegaste muito bem, chegaste e conseguiste chegar-te muito bem aos pais, o que é difícil neste bairro, porque as pessoas naturalmente são pessoas um pouco desconfiadas, não porque são más pessoas, antes pelo contrário, mas porque são desconfiadas, pronto, porque é uma pessoa nova e...as pessoas têm sempre muito receio e eu acho que tu conseguiste discretamente, pronto, aproximar-te e não tenho e através das crianças, pronto, também. Pronto aqui também, aqui também. Agora temos aqui uma que não temos cruzeiros. O que é que é isto? Ah! É o trabalho com o meio, é o trabalho com o meio, não é?

“Procurar ...promover actividades que integrem saberes...pronto. É assim aqui, eu acho que em relação a ti, pronto podia ter sido feito, podia ter sido feito, trabalho ao nível do exterior de podermos ir passar mais à rua, de procurar, mas pronto não foi feito, mas também lá está, quer dizer, eu aqui acho que está muito relacionado com a falta de tempo, talvez não tanto, mas eu acho, acho que...Agora tenho aqui um 4 que também escrevi. Ah! Pronto, então agora já estamos aqui no desenvolvimento profissional, social e ético, já falei de ti como pessoa várias vezes, mas só agora é que vem aqui este...

A C. é uma aluna muito exigente especialmente com ela própria. É o que eu acho de ti. Ao longo do tempo foi procurando melhorar, tendo a preocupação de fazer uma auto avaliação honesta, estabeleceu metas, aceitou e discutiu com os parceiros críticas, depois não acabei, mas pronto. Este papelinho, não sei se tu queres levar (quero). Este fica para mim, queres? Então ia acabar a frase, mas pronto, depois tens que trazer porque nós provavelmente vamos precisar dele, vou precisar dele de certeza, não é? Para depois conversarmos com a T.

Eu acho que tu aqui e eu digo isso, a tua preocupação mais do que fiz bem, foi bem, é...estares sempre, é aquela ansiedade e isso tem calma, ou quando eu não digo nada, ou quando às vezes digo (pois) olha aquelas duas coisas podiam melhorar., é porque a coisa correu bem, pronto. O que eu acho muito engraçado é a tua preocupação sempre, mas o que é que eu posso melhorar, mas o que é que podia ter sido melhor. O que é que? Pronto e depois a forma como tu encaras todas as sugestões de mudanças de reformulações, olha C. vamos ver se calhar não é tão bom assim e tal, e tu debates e pronto, eu acho que tu é muito exigente, mas começa...Tu és muito exigente contigo própria, eu acho isso uma qualidade e é uma qualidade, para mim foi uma qualidade e que ajudou muito. Apesar desta falta de tempo acho que...Aqui situamo-nos no mesmo sitio: “...modifica a sua acção no momento em que nota que ela não é mais adequada”. Não sei aqui. Diz-me lá. “Maturidade, reflexão durante e depois...sempre entregues nos prazos. Isso eu sei. Agora: “Revela-se capaz de mudar a sua acção no momento....(numa situação inesperada). Pronto tu pões aqui, é assim eu acho que aqui (nesta é que eu acho...)Aqui a questão que eu pus, aqui a questão da setinha tem muito a ver acho que estas inseguranças...eu aqui tenho dificuldade em colocar-te no muito bom, porque acho que tu ainda não tens esta segurança, quando a coisa aparece pela primeira vez, quer dizer ou quando há...não é a tal segurança...Tu és segura, és uma pessoa segura, és na tua acção, no teu quotidiano, com as crianças, mas se...tu és capaz de modificá-la percebes?, mas a

tua capacidade aí, ainda não é, pronto ainda não é aquele nível. Eu acho que não...”pratica a avaliação de forma correcta...Se bem que eu aqui tenho algumas dúvidas, percebes? O bom e o muito bom. A coisa vai ficar por aqui

E2- Pois eu concordo, eu só pus aí porque para mim, pessoalmente, eu acho que consegui ir nesse sentido

B2- Consequiste? Exacto. Exactamente

E2- Mais ainda não acho que esteja muito...

B2- Acho que...

E2- Mas pus aí com a ajuda, pois eu pus isso nesse sentido

B2- Agora ainda bem, por isso é que eu aqui em alguns destes parâmetros eu tenho a necessidade de pôr a seta e necessidade de escrever algumas coisas, também eu sinto necessidade de ter que justificar, quer dizer...Quando eu te digo eu faço de ti, eu faço do teu tempo que passaste, do teu tempo que tiveste, em funções, no fundo em funções, não digo de educadora, mas sim eu considero-as de educadora porque a partir do momento...na terceira semana de estágio eu considere-te como um par, um par com a mesma função, não é? Pronto e quando eu te avalio com muito bom eu tenho que saber porque é que eu te estou a avaliar com muito bom. Não é dar-te muito bom, porque eu gosto da tua cara, dos teus olhos ou da tua...Até nem só da tua maneira de ser, porque eu podia gostar da tua maneira de ser mas nem sequer isso é suficiente, nem sequer é justo, não é? Pronto, portanto também eu própria tenho que justificar.

Aqui, aqui eu acho que tu não tenho dúvida nenhuma, não sei onde é que tu colocaste aqui a seta. AH, colocaste no mesmo sitio, pronto. Então o resto estamos todas de acordo. Só aqui este é que estava mais ou menos e tu estavas aqui...acho que tu tens uma capacidade muito...porque tu já és uma mulher e isso percebe-se, porque esta capacidade que tens de discutir, até a questão da auto avaliação...De não ficares em pânico com as coisas, que é uma circunstância importantíssima, que é não ficar em pânico, a questão de julgar e agora o que é que vai ser, isto não vai sair bem, de não, pronto. Eu acho-te uma pessoa mais madura, com mais e pronto e isso ajuda muito...Agora é tu a falar, não sei, só falei eu claro (risos).

E2- Não eu não falei muito porque eu concordei, não tem a ver com...

B2- Também se discordares, eu sei que tu és capaz de dizer: “Eu não concordo...”

E2- Pois é isso.

B2- “...com a G., porque”, pronto. Eu efectivamente concordo, porque eu acho, acho que não sou só eu, todas, acho que, estás de parabéns por mim, estás de parabéns com as limitações que tu tens...É assim, dificilmente, agora vou-te dizer uma coisa: Dificilmente muitas jovens, com a vida que, com as condições de vida que tu tens, C. e mete isto na cabeça, porque isto que eu te vou dizer é importante. Com as condições de vida que tu tens, que é ter um trabalho absorvente assim a 100%, trabalhar com crianças em risco, estar as noites todas, a maior parte das noites acordada e pronto, tens a tua vida pessoal, também tens, não é? Como todas as vidas pessoais tem os seus,

todas as vidas pessoais tem os seus problemas para resolver, tem o teu dia a dia para organizar, não é? pronto. Dificilmente, dificilmente, eu digo, alguém, uma jovem como tu, com as condições que tu tens, com as condições que tu tens, conseguiria fazer um percurso tão bom como tu fizeste. Disso eu não tenho dúvida nenhuma. E pró aí tenho os meus parabéns a dar-te, porque, para mim eu estava com muito receio, porque estava, não era? Pronto, porque eu pensei, são três horas das 9 ao meio dia são três horas de estágio, quer dizer, em vez de serem cinco por dia são três, que...mas não, resultou, acho que nós nos percebemos muito bem com o olhar. Aproveitamos os momentos que se calhar não seria suposto aproveitarmos, que eram aqueles intervalos, que eram aqueles recreios, aqueles bocadinhos que até íamos conversando e acabamos por aproveitar também os momentos que estivemos com eles em reunião e sem que eles se apercebessem e nós nos apercebêssemos em muitos momentos também, conversávamos com eles e íamos planificando e íamos reformulando, então isto não correu bem, então o que é que vocês querem fazer e então porque é que... Portanto apesar de não estarmos o tempo que devíamos ter estado as duas, que supostamente devíamos ter estado, não há dúvida nenhuma que devíamos, pronto e pronto não sei, olha, o que é que queres dizer mais.

E2- Eu ficava aqui a semana toda (risos) Não eu concordo com tudo.

B2- Foi aquilo que eu pude dar, olha. Aquilo que eu consegui dar foi aquilo que eu dei. A gente costuma dizer, aquilo que se pode dar, é aquilo que se pode dar.

E2- E a G. vê tudo.

B2- Não isso é assim, tenho péssimos defeitos...

E2- Sim, nós às vezes, sei lá, não faço as coisas para serem vistas, claro que sei que estou a ser avaliada, mas também não tenho a noção do que é que a G. está a ver e não está a ver, mas...

B2- Mas tens, não é, mas tens e às vezes ficas surpreendida, mas ó pá porque o meu olho é assim, não há nada a fazer. Às vezes parece que eu estou a fazer outras coisa, mas não estou e isto fica tudo registado, porque é assim, porque eu estou ali, tenho que te ajudar, tenho que te apoiar, tenho que fazer como nós fazemos às crianças que é criar-te oportunidades para tu também aprenderes, não é? Mas por outro lado também tenho que estar constantemente e sistematicamente a avaliar-te, não é? Pronto já temos feito isso e portanto tenho que ir olhando para estas pequenas coisas, não é? Que tu achas às vezes que eu não estou a ver ou que tou lá, que estou a fazer outra coisa ou que estou a preparar.

E2- Sim, não tinha essa noção, eu tinha mesmo os miúdos, dizem, a G. vê tudo

B2- Não, não, vejo tudo também não é bem assim, às vezes há coisas que eu não consigo ver, se eu conseguisse ver previa muita coisa, quando eles caem, quando eles partem a cabeça, mas pronto.

ANEXO 9

GRELHA DE ANÁLISE DAS REUNIÕES PRÉ E PÓS OBSERVAÇÃO

AC Reunião Pós-Observação mês de Fevereiro EC B2/ES E2

Grelha de análise com base de Alarcão, Leitão e Roldão (2005), cit in: Roldão (2010:34:35)

Categorias:	Subcategorias	Unidades de registo	
Funções de supervisão	Tipo de feed-back do supervisor		
Regulação do processo	Questionamento crítico	B2-: Ora bem, vá se calhar vamos começar aqui pelo balanço do ateliê. Como é que tu achas que está a correr o ateliê? E2: Eu acho que está a correr bem, é o primeiro dia, houve só aquela situação de, de...com o quadro, mas como agente reviu a estratégia, acho que correu muito melhor	1
		B2: Porque que é que tu achas que hoje correu melhor? E2: Porque a estratégia foi melhor, o quadro ser logo a seguir à história	2
		B2: A história, achas que eles estão a gostar da história? E2: Sim	3
		B2: Achas que eles estão a gostar dos resultados, como é que achas que eles...? E2: Sim, na parte da exploração livre que eles adoram.	4
		B2: Não é como a questão, mesmo sabendo que é Pai Natal, mas, mas... Pronto achas que devemos mudar alguma coisa já neste primeiro dia no atelier, ou achas que não devemos mudar nada?... E2: Não eu acho que era só aquela questão do mapa.	5
		B2- E como é que esta questão e como é que no fundo o painel dos talentos, como é que tu achas que estão a correr as coisas?	6
		B2- Pronto agora, aqui no projecto, eles vão começar a construir os bonecos, os seus super heróis, não é? Depois vão ficar expostos, mas agora temos que pensar como é que a outros níveis, ao nível da emergência da escrita, ao nível da linguagem oral, como é que nós vamos, ah..., como é que nós vamos trabalhar isto? E2- Mas a partir de agora? Não mais para o fim?	7
		B2- Do que é que eles mais gostam a esse nível? Pois eu também, não sei se... Sabes, sabes, sabes, se pensares sabes. E2- Eu queria experimentar também eles inventarem histórias, se calhar eles também	8

		gostam (sim, sim) com imagens.	
		B2- A construir e a ajudá-los a construir a e sua própria identidade. São o quê? O que é que é a identidade? O nosso quê, o teu quê? Começa por ser o quê, a tua identidade começa por ser o teu quê em relação aos outros? E2- As minhas características...	9
		B2- É o teu nome. E o que é que eles normalmente gostam de fazer com os nomes deles? E2- Ah. As rimas.	10
		B2- Agora não sei o que é que tu queres fazer com esta amálgama de coisas, tens aqui imensos materiais, por outro lado, tens aqui imensa coisa que eles querem saber e que eles estavam super motivados, se é que queres fazer, aproveitar, ou... E2- Para já começo por perguntar ao meu professor o que é que ele tem e o que é que...	11
		B2-O G. a que é que tu achas que falha? Ou que?... E2- Não eu acho que para esse tipo de crianças é preciso de ter tempo, (condições) para criar uma relação com eles e para trabalhar com eles é preciso ter tempo e às vezes, sei lá, são 20 e ele é um, por isso...	12
	Questionamento estimulador	B2: A questão da magia, achas que eles, qual é o momento, são as coisas em que tens que pensar para depois poderes aproveitá-las, estás a perceber (hum, hum...), depois em situações futuras da tua vida...quais são os momentos altos, aqueles momentos que tu achas que são os momentos altos da actividade? E2: Eu acho que a parte de aprender em forma lúdica eu acho que é muito bom, eles os mais pequeninos, depois nota-se diferença, como é um grupo heterogéneo, quem está assim a observar, os mais pequeninos acreditam mesmo quando é a parte lúdica, os outros têm a noção, às vezes há um ou outro até que diz: “ai, é a G., ou é isto”, mas se nós dissermos, ah! Mas a tua imaginação... eles (é como a questão do Pai Natal, não é?) eles põem a imaginação a trabalhar e pronto	1
		B2- Vais pedir para eles fazerem o projecto, para eles imaginarem como é o super-herói deles, o projecto depois das três dimensões, não é? Boa.	2
		B2- Não é o teu nome? E2- Ah, sim...	3
		B2- Vá mais coisas, dúvidas, assim... as maiores dificuldades que tu tens sentido? E2- Oh, sei lá...eu vou sempre perguntando	4

		B2- Para além da falta de tempo, que já não sentes tanto, ou sentes? E2- Depois como a B2, vai sempre dizendo	5
		B2- Pronto agora as dúvidas que fores tendo, agora isto aqui do projecto vai andando, por isso agora as dúvidas que fomos tendo, que tu fores tendo e que ao nível de grupo, ou com alguma criança em especial tens alguma? E2- Não eu acho que eles são todos, sei lá eles são inteligentes e reagem muito bem aquilo que vamos fazendo, por isso não tenho assim. Há coisas que eles às vezes dizem, que eu fico assim...não sei logo o que é que hei-de responder, no diário no conselho, eu fico, aí o que é que eu digo agora, o que é que eu digo.	6
	Questionamento como pedido de esclarecimento	B2: Pormenor importante agora, temos aqueles dados, agora quando acabarmos o ateliê como é que estavas a pensar, fazer o levantamento e, e aproveitar aquela actividade no fundo, como foi, foram as crianças da tua turma que fizeram o levantamento, como foram as crianças da tua turma que foram fazer o levantamento é uma questão que é importante também para eles, de acordo com o projecto que eles estão a desenvolver que é os Super heróis, pronto. E2: Pois	1
		B2- E depois comunicamos? E2- Sim. Porque. Era muito importante, mas quando fizermos isso da matemática.	2
		B2- O super Ami- Terra vai responder, tinhas previsto que dia? E2- Na Sexta (Quinta ainda há atelier) depois do conselho (depois do conselho) a carta aparece com os desenhos já.	3
		B2- Sim com os desenhos para eles fazerem o tal projecto do Super herói, é isso? E2- Sim	4
		B2- Exactamente, eu queria que fosses tu a chegar à conclusão, pronto (Fica o fim de semana) Pronto a carta, como é que tu vais fazer chegar a carta? E2- Pois tinha de ser. Podia fazer aquilo do Peddy paper, assim uma coisa	5
		B2- Segunda-feira já fica, já fica... Agora acho que na carta, tu já fizeste a carta? E2- Já	6
		B2- Podes começar agora, quer dizer alguns grupos que estão, nunca vão construir todos, não é?	7

Apoio	Encorajamento	E2- Aquilo que eles perguntam sempre de onde é que ele veio	8
		B2- Foram às salas? Ainda não foram?	
		E2- O que fazer?	1
		B2: Pronto eu acho que a história e tu tens que ter consciência disso, a história para o grupo que é, dado que são crianças das várias salas é o timing, o tempo da narrativa é o timing exacto, é o timing ideal (não é grande nem pequeno) não podia ser nem muito mais, nem mais pequeno, eu acho que isso foste muito feliz, porque a história está bem construída, está muito engraçada, a ideia está engraçada, pronto. Agora houve outro, outro, digamos assim outra situação que tu mudaste na história, que a O. também, pronto falou connosco sobre isso e nós achamos que realmente fazia sentido (e eles perceberam) pronto, fazia sentido e mudamos a estratégia e eles perceberam logo que era só um sonho, não é? pronto. Que a questão da cola, de lhes poder dar o poder, isto do jogo do faz de conta nós também temos que ter algum cuidado pronto e efectivamente acho que correu bem.	
		B2- Exactamente, por isso é que é muito bom depois tu fazeres, poderes dar algum feedback como é que.	
		E2- Está bem	
		B2- Exactamente, pronto, quero que tu penses, que reflectas o que é que... Não queira eu estar a...a..., pronto a...	3
		E2- Não porque depende e também estar a apressar o conselho e fazer aquilo Segunda, também	4
		B2- Agora quero que tu penses, só tu sozinha, pensa em circunstâncias em que tu já tenhas, daquilo que tens estado com eles, que tens observado, que tens trabalhado com eles, pensarem situações que sejam verdadeiramente motivadores para eles ao nível da linguagem. O que é que eles gostam de fazer ao nível da linguagem, das competências orais.	
		E2- A história acho que é aquilo que eles mais adoram, a história, tudo o que tenha a ver com histórias, escrever em sítios que não seja papel, como aqueles quadros que nós temos na sala (sim) o pequenino do giz e o outro, recortes, no outro dia o T, pediu-me recortes para juntar as letras (hum, hum) copiar, alguns deles também gostam, aquilo das notícias, copiar e desenhar. Acho que aquilo que eles mais gostam é isso	
		B2- Agora pensa só competências orais, não penses na questão da emergência da escrita, pensa só em competências orais	5
		B2- E podes, e podes, basta aproveitares este amigo dele, nem sabem o que é que no outro dia	6

		<p>me aconteceu...</p> <p>Pensa lá, porque eles têm algumas dificuldades ao nível das competências orais e há coisas que eles têm, há pelo menos duas coisas que eles têm muito muito gosto em fazer e que às vezes nós fazemos, eu, fazemos e que até fazemos praticamente todos os dias e que era uma estratégia interessante porque nós estamos também em paralelo com os super heróis, não é?</p>	
		<p>B2- Agora queria que tu pensasses num interesse que surgiu e que está ali latente e que as perguntas estão latentes e eles já vieram e pediram para vir aqui à internet à O. Fazer as perguntas e tudo e há aqui outro projecto que está a nascer (as borboletas) que está a nascer, aliás que já nasceu e que, que já nasceu e que está, e que está na turma. Eu agora quero que tu penses neste momento, já que eles encontraram a borboleta e isto para eles é super marcante, eles falam imenso nisto, eles encontraram a borboleta e a crisálida, nem eu própria sei se aquilo é uma <u>polpa</u>, se é uma crisálida, se é um casulo, pronto é uma questão que também tens que ver (hum, hum), não é? Pronto, foram as múltiplas perguntas que eles foram fazendo, não é? Em relação ao que é isto, foram à própria, aliás foi o T. que encontrou, a questão da borboleta estar a morrer.</p>	7
		<p>B2- Claro por isso é que se sente uma evolução</p> <p>E2- Não, é mais ao nível do G.(criança autista), mas pronto.</p>	8
		<p>B2-Pensa nisso, também para tu não te sentires, eu acho que tu se calhar sentes que não estás a dar... e eu percebo isso muito bem. Por isso é que eu digo, se quiseses definir um timing, para ti ainda é mais difícil porque só tens o tempo da manhã, mas se quiseses mesmo nesse tempo da manhã, por exemplo o recreio, é um tempo que se calhar ires duas vezes com os outros para o recreio, mas três vezes não ires e... poderes ficar um bocadinho mais com ele, a trabalhar com ele na sala (sim), por exemplo, fazeres uns jogos, esses jogos, esse tempo é bom, não estás a prejudicar nem os outros nem e como tens recursos, não é?, na sala tens recursos esse tempo podes aproveitar (sim se calhar era bom). Estou eu a dizer, pensa noutras alternativas, sei lá, pensa noutra...</p>	9
	Recomendação	<p>B2: Eles agora vão ficar com o feed-back como é que, o que é que todos os meninos da escola pensam, por um lado como é que é o corpo dos super heróis, como é que eles são e por outro lado o que é que eles sabem fazer. Mas como é que tu vais fazer esse levantamento com eles, só ao nível do domínio da matemática, como é que tu depois pegando naquilo. Pronto a O. Deu-nos a sugestão, isto eu só te estou a dar mas não tem...que com as crianças mais velhas que depois podem fazer a comunicação aos mais novos, deu a sugestão e ela está aqui, está no dispor, pronto, de eles fazerem no programa, de fazerem no, no TUSAP (nome do programa) pronto ; agora não sei se queres depois para além, porque fica logo no computador. É um programa bom, dá para trabalhar com um grupo pequenino eles fazerem a contagem, tu vires, isso é uma possibilidade que é tu vires com um grupinho, a O. Está aqui contigo, ajuda-te e tu</p>	1

		<p>até aprenderes a fazer isso pronto. Outra questão da dimensão é como nós fizemos com a história, não, com aqueles cubos que nós temos lá da matemática, que fazemos os gráficos (ah! Aqueles, que se encaixam)que se encaixam, também podemos ir fazendo a contagem, com as crianças mais novas, portanto aí há duas formas de fazer, não quer dizer que, até as deves fazer às duas, não é?. Pronto íamos acrescentando os cubos, que não é tão abstracto, íamos fazendo a contagem, íamos fazendo a contagem com cubos</p> <p>E2: Mas em pequeno grupo, com os de três?</p>	
		<p>B2- Exactamente. Fazes esses materiais da matemática e fazes a comunicação a uma Sexta-feira, porque esses momentos da Sexta feira é para vocês aproveitarem e se fizeres um trabalho de, de matemática consistente, aproveitar para fazeres comunicação aos outros, no ginásio, ou mesmo, não precisa de ser no ginásio, vais no momento em que combines com cada uma das tuas colegas, vais com um grupinho e vais às salas e fazes a comunicação. (Sim). Porque eles têm, esta coisa de, de, de nós fazermos as coisas e assim como eles foram perguntar e depois também as próprias crianças das outras salas e as nossas sentirem que há um feedback daquilo que eles fazem e que eles conseguiram fazer algo e aquilo que eles conseguiram fazer tem valor, e que, tem valor e para os outros também é interessante não é só para nós, para os outros também é interessante e isso é muito importante para as crianças.</p> <p>E2- Sim eles têm ido lá, põem a cruz, aquilo para eles está a ser escolher, mas não sabem.</p>	2
		<p>B2- Pronto, vamos ver agora, eles vão fazer o projecto, não é? Convinha na próxima semana, segunda-feira então. Sexta-feira é um dia que à tarde normalmente em dia de conselho não vamos começar a fazer isto se calhar, não é? Segunda feira.... Pensa C. o que é que tu achas que é melhor. Se é melhor a carta do amigo, do Super Ami-Terra vir na Sexta, se é melhor vir na Segunda.</p> <p>E2- Sim também às vezes depende do conselho, depende do tempo do conselho (exacto). É melhor na Segunda, porque assim eles começam e continuam</p>	3
		<p>B2- Na carta não sei até que ponto é que tu deves pensar que se calhar deve vir mencionado, porque era engraçado o sítio, ou se calhar era melhor dentro da sala, não é? Onde eles pudessem ficar pendurados, ou, que era para quando ele viesse ver, para dar aquele ar que tu dizes, que era aquela questão da magia do lúdico, a magia do faz de conta, eles sabem que devemos ser nós mas.</p> <p>E2- AH... deixem os desenhos em tal sítio para eu poder...</p>	4
		<p>B2- Não é só a contagem, não te esqueças que os conceitos são (e a descrição) à frente, atrás, do lado direito, do lado esquerdo, é uma estruturação espacial, mas não é só, todos esses conceitos. São conceitos matemáticos (hum, hum), dois passos, maior/menor, é pesado, é leve, todos os, pensa numa check list de (sim) não é? Pensa numa check list das competências</p>	5

		ligadas ao raciocínio e à matemática e pensa nisso pronto. A questão da linguagem, estamos a trabalhar a identidade não é, pensa lá.	
		B2- Também pode ele próprio, ele próprio pedir-lhes esta questão do, do construírem uma rima, uma, com rimas para cada um dos seus nomes, pronto porque acaba por ser uma forma muito engraçada, já que eles estão super motivados e super interessados e super entusiasmados com o amigo, o amigo no fundo que eles não conhecem (mas estão sempre a perguntar) exactamente como estão sempre a perguntar acho que é de aproveitar e depois ir trabalhando em paralelo a questão dos super heróis, dos super heróis relacionados com a identidade de cada um (sim sim) porque cada um se vê de maneira diferente	6
		B2- E aliás uma das perguntas que tu tens que fazer ao teu professor de ciências, se resolves andar para a frente e isto é muito fácil são coisas que eles querem fazer mesmo, eu acho que isto é muito importante, pronto, é por exemplo, eles perguntaram o que é isto em relação àquele, aquilo que eu própria não sei, não tenho a certeza que aquilo é um casulo, agora aquilo está feito com folhas de árvores, tu se calhar o melhor é enviares, envias a fotografia ao professor e perguntas-lhe o nome daquilo que eles encontraram na horta (sim), pronto e depois a questão deles, se a borboleta está a morrer, não é?	7
		B2- Por isso é que eu acho que isto é super interessante, depois vimos o vídeo, depois já contámos, acabámos por contar histórias (e eles fizeram borboletas) foi aleatório porque quiseram fazer, agora acho que é engraçado se formos, já viram o vídeo, pronto, a questão aqui que eu acho é que tu, temos que ir registando estas descobertas, não é, para além daquilo que está no álbum das ciências (sim) e é por outro lado, por outro lado ires perguntando ao teu professor de ciências que material é que ele tem sobre as borboletas e mandares principalmente, mandar-lhe... Esta coisa aqui de quanto tempo é que vivem as borboletas, eles, não fizeram é onde é que põe os ovos e eles o que quiseram saber foi quanto tempo isto porquê, porque eles pensaram que a borboleta tinha posto os ovos, quando nós a deixamos ali, já estava seca, não é, então eles queriam saber quanto tempo é que demoram as lagartas, é que demoram as lagartas, é que as lagartas demoram a sair dos ovos. E2- Hum, hum..	8
		B2- Depois diz-lhe que nós já mostramos aquele vídeo, que tivemos a ver com os insectos, “do veja como crescem e que precisamos de mais materiais, materiais, ou mesmo situações, imagens situações que eles possam ver, eles têm lupas, eles têm isso viram já na lupa, eles têm lupas na sala, têm aquelas coisas, mas situações, eles têm que ter essa informação, para além de que nós vamos também pedir aos pais que eles colaborem e que vão mandando coisas, vamos pedindo de manhã. Agora deixar passar esta fase dos ateliês, mas depois. E2- Há livros também sobre isso deve haver	9

		B2- Não e tens que fazer, porque sem fazer não sabes, tens que fazer. E2- Cada dia dizem uma coisa diferente e eu penso ah, o que é que eu digo agora?	10
	Sugestão	B2- Não, isso podes, isso quando fizermos o levantamento, até podemos fazer com todos, ir participando todos e acrescentar, cada cruz corresponde a um cubo, estás a perceber? (hum, hum!) pronto. Agora para preencher e para fazer imagina gráficos e para além do computador, pensares numa unidade padrão assim como são os cubos que é palpável, pensares numa unidade padrão, não é? Que eles possam fazer, ahmmm, que eles possam fazer um gráfico com uma unidade, pronto graficamente, vai pensando numa (sim, sim) forma no final, para eles fazerem, para aproveitarem no domínio da, da, no domínio da matemática para aproveitarmos aquilo, aquela estratégia já que, não é? (hum, hum) pronto e pensar no que é que é mais importante, se é a contagem, por outro lado pensares depois como é que aquilo vai ser aproveitado. As respostas, o que ganhou, o que tem mais ocorrências, não é? Que questões é que se vão levantar em relação ao nosso grupo que é o grupo que está, no fundo que está a fazer, que estão a abordar a questão como é que são os super heróis, não é? E2-Falar sobre a parte, porque é que ganhou, se ganhar, é musculado, porque é que tem músculo, porque é que não ganhou o magro, porque é que o super herói não pode ser magro, essas coisas.	1
		B2- Sim, sim, então pronto se não estiver a chover, a carta eu acho que era engraçado também poder vir num, num, olha ou numa caixa, ou, não sei qualquer coisa vê lá pensa tu E2- Os desenhos? Os desenhos estão em rolos.	2
		B2- Com o nome de cada um que tem a ver com a sua identidade, não é? (hum, hum) mas aí estás a, a, a questão silábica, não é? Quantas sílabas têm, não é? Fazeres a questão da divisão silábica, quantas sílabas tem. Por exemplo uma tabela de dupla entrada com o nome de todos, por exemplo, não é? Uma sílaba, duas sílabas, três sílabas, trás, trás trás, (ah dos pequeninos, sim, tem um bocadinho, dois) Um bocadinho, dois bocadinhos e depois podem trabalhar logo a matemática. Quantos nomes temos na sala com três sílabas? Temos quantos, pronto, porque tem a ver com a identidade, não é? (sim) No fundo tem a ver com a identidade, eu acho que isto é (sim e é uma coisa que eles gostam) a questão, este amigo imaginário vai descrever o sítio onde vive, não é?	3
		B2- Pronto eu sugeria, eu se fosse a ti, se fosse a ti eu mandava-lhe, isto que nós descobrimos. Nós descobrimos isto, descobrimos isto na internet, mas aquilo não é igual para todas as espécies de borboletas e há-de haver uma, ele que te dê uma opinião... Primeiro ele que te dê o nome disto, que eu própria não sei. E2- Eu envio-lhe as fotografias	4

		<p>B2- E pronto era um jogo giríssimo que tu podias fazer com eles. Estás a perceber, quem diz isso, diz bolas que caíam das asas.</p> <p>E2- Ou eu pôr lá o número e eles têm que pôr, não? Para os mais pequenos?</p>	5
		<p>B2- Pode de todas as maneiras, podes fazer um jogo para os mais pequenos e outro jogo para os maiores. O dos maiores não vais, só vais dar os ovinhos, quem diz uma folha onde possam colocar ovos, também diz, só que aqui são duas, também diz duas asas de borboleta, onde possas colocar bolas, acho que se calhar até é mais, pronto Uma folha grande e outra pequenina, pronto e ovos grandes e ovos pequenos. E tu tens sempre duas hipóteses, não é? Quantos ovos pequeninos cabem na folha grande e eles têm que olhar para os ovos pequeninos e têm que olhar para a folha e vão dar-te um número, que é a estimativa que eles estão a fazer, a previsão (ah sim, sim) a estimativa e depois vão eles próprios pôr os ovos e vêem quantos é que cabem efectivamente (hum, hum) e eles têm consciência desta diferença e o mesmo com os ovos pequenos. Depois quantos ovos grandes cabem na folha grande (sim) tens duas coisas diferentes, pronto. Isto está nas brochuras da, não sei se é da geometria, é da geometria ou da matemática, daquelas brochuras do Ministério mas eu tenho duas fichas já destas feitas (está bem). Uma com batatas, que fizemos eu e a clara no ano passado (está bem). Pronto estou a pensar nos ovos e estou a pensar na borboleta, que é importante criar estes materiais</p> <p>E2- Eu, vi uma na sala da C. com castanhas (exactamente) eu vi</p>	6
		<p>B2- É isso. Quem diz isso, diz outro tipo de jogos que, depois tens a questão dos percursos, que também é fácil não é, que é... é fazer percursos e também no fundo também ao nível da plástica tens imensa coisa que podes fazer, pasta de papel, em letra grandona não é? Com as tiras. Todos os elementos que eles foram identificando e que eles foram conhecendo, não é? A pulpa, a crisálida, depois eles podem fazer os elementos, o nascer, o tirar, o pôr (desenhar), sim isso podem, aliás eles desenharam quando encontraram, é sempre bom que eles tridimensionem as coisas, não isso é. Agora fazeres andar isto dos dois em paralelo, pronto é porque este aqui repara uma coisa, este aqui agora, é começar a construir, ora vamos lá a ver é começar a construir, este não precisam de estar (estar todos), nem este precisam, porque eles vão construir quem estiver a construir os seus super-heróis não estão muitos, estão duas crianças quando muito, ou vai construindo um bocadinho cada uma, portanto e podem andar perfeitamente os dois</p> <p>Um faz este, outro faz aquele (exactamente), outros fazem outras coisas.</p> <p>Nos períodos da manhã que estivermos as duas, podes ir com um grupo pequenino, podes estar neste espaço, podes trabalhar com eles aqui, podes trabalhar com eles na copa. Este projecto pode ser desenvolvido, não quer dizer que os mais pequenos, vão participar porque eles também estavam todos, mas é assim não vão estar sempre todos (sim sim)</p>	7

		E2- Este é, porque este partiu duma coisa que para eles é... (palpável) palpável.	
	Esclarecimento	B2-Aqui a questão é, ah, ah, vamos pensar aqui nas duas dimensões que tem o projecto: a questão do super-herói, não é? O super-herói com o qual ou como é que me eu identifico com o super-herói. (hum, hum) O que é que é isto de ser super-herói e depois a questão levantada por eles “Eu posso ser ou não um super-herói?” pronto.	1
		B2- Agora de manhã eu acho que tenho que (no outro dia esqueci-me) , tenho que ir perguntando quais são os talentos que já temos e (pronto) chamar mais os pais para colaborarem e escreverem lá (pronto, íamos falar nessas duas coisas) para eles perceberem a importância daquilo	2
		B2- Ah, ah... Os pais eu tinha pensado que se calhar um bocadinho talvez mais para a frente quando já tivéssemos mais crianças, porque não há muito, não há muitas ainda que tenham (ah! Pois é porque há alguns que não têm) pois há umas que têm e outras que não. Pronto isso é uma questão delicada (pois é) , é muito delicado. Vamos tentar que todos eles já tenham, pronto no fundo a representação social dos colegas, não é? (sim) a tal representação boa dos colegas e depois nesse momento aproveitares para escreveres.	3
		B2- Depois eu vejo ou combinámos as duas, aproveitar para voltar a chamar, fazer uma carta não só para os pais, mas para o ATL também, (sim,sim) porque não só a S. mas eu acho que todos os animadores conhecem (e a A.) exacto, fazer uma carta; exactamente e a A. , a A. do refeitório. É muito importante também fazeres uma cartinha para eles, sempre que queiram escrever no painel dos talentos deles. Cada um deles está identificado com a sua fotografia, talentos são as coisas boas que nós temos e... E2- E a carta escrevo para eles ou...	4
		B2- Escreves nos cadernos para os pais... E2- Nos cadernos? B2- Sim nos cadernos, sim.	5
		B2- Não eu acho que esta semana o conselho vai acabar por demorar porque eles vão falar dos ateliês, pronto, para além do diário, o diário não está muito grande mas de certeza que eles vão falar E2- E depois na segunda eles têm seguimento, porque depois eles fazem os desenhos e depois passam para o...	6
		B2- Sim, para ter o tal seguimento, depois ele vai trazer os moldes em pano, para eles começarem a construir não é em três dimensões e em...	7

		E2- Hum, hum, sim	
		B2- Sim. De onde é que ele veio.	8
		E2- Dá para trabalhar o sítio	
		B2- Sim de onde é que vem o Super Ami-Terra pronto	9
		E2- Quantas casas tem, quantas árvores	
		B2- Então ele escrever-vos a dizer e dar uma série de indicações que os tenham no fundo que levar a exercitar e a desempenhar algumas tarefas que estejam relacionadas com os conceitos básicos da matemática, o à frente, o atrás.	10
		E2- Na carta também pode vir isso, no peddy paper?	
		B2- Sim, sim, sim.	11
		E2- Na carta, passam por duas árvores, passam por...	
		B2- As rimas. E aquelas canções que rimam com o nome, aquilo, as lengas-lengas	12
		E2- Sim, sim, sim. Pois é	
		B2- Aquilo que eles vieram explorar com a coordenadora. Não porque ainda não exploramos aquilo o suficiente	13
		E2- Ah, está bem	
		B2- Sabes que as imagens são, são importantes, os livros também. Há ali enciclopédias de animais, há... mas o teu professor de ciências deve de certeza saber o que é que, como é que nós podemos aqui ajudá-los a saber, pronto. A questão aqui da escrita, está mais que, desenvolver aqui imensas tanto ao nível da expressão musical, tanto ao nível de canções que tenham a ver com, depois o som, ao nível das competências orais, dos jogos de linguagem também, imensas, imensas explorações que tu podes fazer e depois ao nível da matemática inclusive jogos que tenham aquela questão, que eu acho que não sei se vocês estão muito habituadas a fazer, mas pronto. Umas borboletas a questão da folha se põem onde é que ela põe os ovos. Tu construíres aquele jogo que é super importante para eles saberem a questão da hipótese e da previsão e da estimativa da observação (ah!) que é quantos ovos cabem nesta folha, fazeres ovos grandes e ovos pequenos, não é?	14
		B2- Se ele tem o N (professor do ensino especial) agora tem outra vez menos tempo, não sei se te apercebeste, viste ontem, estive com ele e ele fez o esboço da figura humana. Já tinhas visto (nos trabalhos dele), pronto mas fui dizendo agora põe os olhos e assim... Agora é assim, é nos bocadinhos, olha foi no bocadinho em que a C. estava a contar a história, porque	15

		<p>não há, não há, é assim a inclusão pressupõe que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, que eu não discordo em nada. Acho que ele está bem ao nível, agora é assim, eu também não posso excluir os 19 que estão à minha volta (claro) não é? e que me pedem, que são e se calhar isso é um defeito do grupo, eles estão sempre a procurar, estão sempre posso isto, posso aquilo e pronto, apesar de serem autónomos estão sempre a precisar da nossa atenção, se calhar eu aí tenho alguma, tenho alguma, pronto estou sempre com aquela preocupação de ir valorizando aquilo que eles fazem e eles precisam, precisam de ouvir isso, pronto precisam para investirem de uma próxima vez, é uma condição necessária e elementar e o que acaba por... e ele é assim tudo o que é a nível sensorial e que ele pode estar, ele vai fazendo, todas as experiências sociais que nós também vamos propondo, tanto que ele no outro dia fui chamar, aí eu acho que não te contei pois não? Fui chamar a C. porque ele estava connosco a fazer o diário e ele disse: “Eu gostei...”</p> <p>E2- Porque ele consegue tudo, foi como no outro dia na aula de Educação física, só que eu estava concentrada com os outros e a G. pô-lo lá a fazer aquelas coisas e ele percebe tudo, só que ele tem que estar alguém ali com ele</p> <p>B2- Não, Tem que, completamente...</p>	
		<p>B2- Ele não tem nenhum tipo de autonomia, quando eu digo que tem autonomia é relativo, porque ele não faz ideia se está a atravessar uma estrada, ele não faz ideia dos perigos, daquilo que o põe em perigo a ele, inclusive, portanto ele tem que ter uma pessoa constantemente ao seu lado, ele, aquilo que ele poderia fazer, por isso eu sou da opinião que ele para o ano, tem que ir para outro espaço, tudo o que nós conseguimos fazer ao nível das interações sociais e mesmo das aprendizagens, o G. não falava quando chegou, o G. não fixava o olhar, não gostava de contactos físicos o percurso enorme o G. já fez, o G. está na turma, é respeitado (hum, hum) e o G. participa em todas as, em praticamente em todas as, nas rotinas. Agora mais do que isso, a nível de aprendizagens mais específicas, vou fazendo com ele, mas tudo muito a nível sensorial que possa estar com e que possa estar a dar atenção aos outros. É muito difícil, todas as situações que eu possa estar mais com ele ou em cima dele é quando tenho a possibilidade de estar com uma outra pessoa na sala e nem sempre, por uma razão muito simples, porque aquilo que eu pedi ao N. e aos terapeutas foi que o tirassem, porque é assim o G. para se concentrar o G. tem que estar fora da sala ou então tem que estar só a olhar para a parede, tudo o que sejam estímulos (então quando está muito barulho, ele fica...) ele fica em pânico, porque ele não gosta porque o barulho para ele fica ampliado, portanto tudo o que sejam estímulos, outros estímulos que não aquele, não é? Que nós estamos com ele a fazer um jogo, sentados, em frente, sempre que vem um estímulo, pronto. Eu estou sentada com ele, posso estar a fazer um jogo, que está a correr bem que ele está atento, basta que chegue uma criança ao pé de mim e que se debruce ao meu colo, aquilo acabou, acabou, ficou por ali, por isso é que é importante o trabalho com ele individualizado,</p>	16

		<p>com ele é mesmo importante. Porquê? Porque ao nível das interações sociais ele já fez o seu percurso (hum hum) tudo aquilo que ele tinha e eu disse isso, tudo aquilo que ele tinha para fazer, ele fez, pronto (sim). Agora tem que ser ao nível de outro tipo de competências que é estar atrás dele estar permanentemente a encostar-lhe a mão ao papel, não é? fazer peso na mão para que o traço saia firme, não é? Seguro, não é? Entre outras coisas pronto. Se calhar se me dissessem aqui há uns 7 meses atrás que ele iria escrever o nome tão bem como escreve, eu diria: “tenho dúvidas”, e ele escreve, escreve, portanto tudo se consegue fazer com ele, agora é se nós tivermos (pois). Ele sabe as cores, eu tenho lá crianças com 4 anos, que não sabem tão bem as cores como ele, que não sabem letras como ele, é verdade, nós estamos aqui as duas e sabemos, porque ele tem, memoriza facilmente, porque ele tem essa capacidade. Agora é preciso este trabalho individualizado e exaustivo e sei que tu te sentes assim um bocadinho amargurada (essa parte às vezes) de não conseguires chegar a tudo, mas também se quiseses fazer um plano de, que me definas, estou completamente aberta, defines um plano, segunda feira, das tantas às tantas eu quero estar só um bocadinho com o G. nós conseguimos organizarmo-nos na sala, estás a perceber, C.? (hum, hum) de maneira a que tu possas (trabalhar com ele um bocadinho) exactamente.</p>	
		<p>B2- Mas tu viste, eu hoje não interferi em nada, nada, só assim muito raramente.</p> <p>E2- Mas pronto acho que isso também vai com o tempo sei lá, tenho que me esforçar mais...</p>	17
		<p>B2- Mas isso faz parte da nossa profissão, faz parte mesmo da nossa profissão.</p> <p>E2- É sempre tudo diferente</p>	18
		<p>B2- Nada é igual de um dia para o outro, até eles, não estão. Quem diria que a M. que foi para aquele atelier onde se tinha que maquilhar, vestir, caracterizar e nem sequer quis dançar, portanto (é verdade). Nós temos, estamos em dias diferentes, hoje aquela questão da I., quer dizer, eu percebi no imediato, agora eu percebi porque é que ela estava ansiosa, por uma razão muito simples porque eu conheço-os, eu conheço-os e isto é, é aquilo que é o mais importante na nossa profissão (as relações), é às vezes perder o tempo da brincadeira, que não é perder tempo, não é; é estar com eles, estar ao lado deles, brincar com eles e perceber como é que eles agem e conhecê-los, conhecê-los. Aquela ansiedade dela de ela não querer vir para a escola, porque estava relacionada com, e depois bateu na mãe por isso é que eu nem sequer fui lá, bateu, bateu, bateu na mãe, uma coisa... que até disse: “eu nem vou presenciar, eu vou fazer de conta que nem estou a ver.”</p> <p>E2- Pois é eu nem vi isso</p>	19
		<p>B2-Pois não felizmente, e eu também não. Vi mas vi que ninguém estava a ver. E portanto depois lá lhe passou. Quando ela depois se aproximou a agarrar-se ò I. mas não queres ir para</p>	20

		<p>outra sala, é?</p> <p>Ela revirou os olhos, abriu o mais que pôde, ficou a olhar, palavra mágica, pronto.</p> <p>E2- Sim porque ela até fez tudo bem e adorou aquilo e esteve.</p>	
		<p>B2- Apesar de por exemplo em determinadas situações como por exemplo E amanhã, eu acho que... Cada criança tem o seu ritmo, cada criança tem o seu timing, a da L., nós não podemos, aquilo chega ali, pronto acabou, não se pode ir mais porque senão nunca avança, não é? Agora a I. foi absolutamente pontual, portanto tinha que ter uma causa, uma causa que, tinha que ter uma causa (nunca tinha visto ela chegar assim), às vezes tem lá as suas, a I. tem as suas teimas (mas é raro), mas não é.... E pronto</p>	21
	Síntese	<p>B2- Ah então pronto, vem numa caixa tudo</p> <p>E2- Está bem.</p>	1
		<p>B2- Portanto temos aqui em relação aos super heróis e também há a questão dos nomes, temos aqui uma possibilidade porque eles têm muito gozo, nem que fosse só por isso, portanto, fazer isso na brincadeira mas construir mais formalmente para irmos afixando, até ao lado no painel dos talentos, uma rima construída por todos, até na altura que costumamos fazer, na altura do acolhimento, na contagem (sim), uma rima para cada um.</p> <p>E2- Com os nomes.</p>	2
		<p>B2- Pronto vais enviar-lhe as fotografias, dizes que eles encontraram aquilo na horta (hum, hum) e que estão a fazer imensas perguntas, a primeira é: Quanto tempo é que demora a borboleta a morrer? Que foi a primeira pergunta; Quanto tempo é que as borboletas vivem? Aonde é que põem os ovos e quanto tempo é que as lagartas demoram a sair dos ovos (hum, hum, sim), estás a ver?</p>	3
		<p>B2- Exactamente, eles estiveram com ela na mão, viram, pronto.</p>	4
	Balanço	<p>B2- Pronto, agora vamos fazer aqui o ponto das situação de como é que está o projecto propriamente dito. Primeiro, este projecto, depois vamos falar aqui nisto. O nosso projecto agora ficou em stand-by, só não está em stand-by porque o ateliê está relacionado com os super-heróis pronto. Tinha ficado na questão da carta, pronto, eles escreveram a carta para o super Ami-Terra (e ele agora ia responder) e o super Ami-Terra vai responder, pronto.</p>	1
		<p>B2- Então vá em relação ao projecto dos super heróis está a andar?</p>	2
		<p>B2- Depois eu aqui acho que é, foi importantíssimo, eles observarem a borboleta a ficar seca e as asas a ampliarem, aquilo foi espectacular, foi muito, foi engraçado pronto, foi naquele período da tarde, pronto que ela secou só nesse período da tarde, não e eu acho que há aqui</p>	3

		<p>imensas coisas o que é isto, não é? E a questão, pronto. Eles depois perguntaram, foram pôr a borboleta lá e perguntaram, quanto tempo, não é? Quanto tempo é que ela vive? Pronto, foi aqui e a questão dos ovos, não é (hum, hum, sim) aonde é que ela põe os ovos. Isto porque, porque depois foram surgindo aqui pronto, foi...</p> <p>E2-Foi giro, porque eles não viram, às vezes podia ter surgido duma coisa que eles viram na televisão, aí não sei quê eu vi uma borboleta...., mas eles viram tudo desde o princípio.</p>	
--	--	---	--

AC Reunião pós-observação do mês de Março entre EC B2/ ES E2
Grelha de análise a partir de Alarcão, Leitão e Roldão (2005), cit in: Reis (2010, pp34:35)

Categorias: Funções de supervisão	Subcategorias Tipo de feed-back do supervisor	Unidades de registo	
Regulação do processo	Questionamento crítico	B2- O que é que tu achas, o que é que tu achas em relação à situação? E2- É aquilo, é levarmos ele a, a,...	1
		B2- E como, como é que tu achas? Sim, mas como futura educadora, vais ter que pensar. Tens uma situação desta numa turma, vais ter milhentas, não é? O que é que tu farias? E2- É gerir aquilo de maneira a que possa estar por momentos com ele, dedicar-me a ele e fazer actividades de maneira a que esteja ali um grupo ali a fazer uma coisa, outro grupo a fazer outra coisa e que dê para conciliar para eu estar com ele.	2
		B2- Correu bem eu sei, pronto. As de música correram bem, muito bem, a última correu muito bem, a última sessão de música correu bem pronto, agora, o projecto. Como é que tu te sentes no projecto, como é que...? E2- Eu estou a adorar fazer o projecto, nunca tinha passado por isso e...	3
		B2- Agora é assim, estás a ver aqui, é assim, duas coisas importantíssimas, duas: Se não fizesses isto, como é que tu conseguias organizar o teu tempo curricular? E2- Para mim, eu faria	4
		B2- O que é que são as nossas planificações, elas servem para quê? Esta é a primeira questão a segunda questão eu já te vou pôr. Para quê? E2- Eu não sou contra as planificações, eu sou contra essas	5
		B2- Porquê? Falta essa quê, falta essa quê? E2- Nas outras sim...	6
	Questionamento estimulador	B2- Vá Maria C. já sabes como é que a gente começa sempre, vais-me dizer como é que tu tens sentido, embora a gente vá falar das reflexões e eu saiba mais ou menos porque li as reflexões. Mas vais dizer-me como é que tu te tens sentido. Principais dificuldades, mesmo nas crianças o que é que sentes, algum assunto que queiras falar já que estamos aqui com mais calma?	1

		C2- Não eu acho que já estou muito mais à vontade. quanto mais tempo passa mais à vontade fico, tanto em pequeno grupo, grande grupo, há é aqueles casos críticos, tipo, L., G., D., mas tirando isso (pronto), mas também tenho ultrapassado assim, mas são sempre mais difíceis do que os outros todos.	
		B2- Em relação à L. o que é que tu sentes e o que é que tu achas que...? C2- Ai eu acho que é.... (supostamente) Eu acho que é frustrante, porque a gente empenha-se e depois parece que de cada vez que ela volta, vai, vai, a gente pensa, se calhar já conseguimos qualquer coisa, se calhar vai melhor, depois no dia a seguir quando volta, vem tudo igual outra vez.	2
		B2- Mais preocupações? Houve muita coisa que tu fizeste nestas últimas aulas, aliás uma delas fizeste praticamente sozinha que eu nem sequer fui para o ginásio, não consegui ir ao ginásio. E2- Ah, mas correu bem	3
		B2- Tão giro, sabes o que é engraçado? E2- Ele depois, entretanto ele aproveita e eu nem lhe pergunto, ele vai falando das coisas de casa (sim, sim) ele vai falando, falando, deve ser muito bom ele estar ali a falar (é muito difícil, muito difícil). Fala tu, depois ele disse (O H: temos que) Ah, tu ficas feliz e a G. também, mas o meu pai não, o meu pai, não sei quê...	4
	Questionamento como pedido de esclarecimento	B2- Estás a adorar fazer o projecto? E2- E achava que, e é totalmente diferente. Na ESE dizem, é assim, é não sei quê, mas fazer um, nos outros estágios nunca tinha feito e é totalmente diferente e eu até achava que daqui a dois ou três dias já estão fartos e já não vão querer, mas eles até estão a reagir muito bem e estão a fazer montes de coisas e eu acho que está a ser muito giro.	1
		B2- Pronto. Agora nas próximas semanas?... E2- Para eles perceberem o que é que são e o que é que...	2
		B2-Eles gostaram imenso de fazer as asas, não gostaram? Ou foi impressão minha? Porque eu como estava com os outros... E2- A M. fez umas 4 e a I. e eles também, mesmo sem ser eles que vão ser.	3
		B2- Ah disse? E2- E eu disse, então, mas porquê T? Ah, porque eu quero que a G. fique feliz comigo, eu vou fazer uma coisa boa e depois a G. fica sempre feliz, ela diz sempre isto.	4

		<p>B2- Quando tu estás a fazer isto, achas que isto não te ajuda de maneira nenhuma?</p> <p>E2- Nada, nada, absolutamente nada.</p>	5
		<p>B2- Porquê?</p> <p>E2- Porque acho, que para mim aquilo que é o mais importante como eu digo aí, é a observação e a reflexão, foi o que eu aprendi a fazer aqui durante o estágio e para além daquilo que eu escrevo nas reflexões eu reflecto todos os dias e aprendo todos os dias e isso é basicamente chegar aí como eu vejo as minhas colegas fazer e copiar dumas semanas para as outras, o tema do projecto vai-se copiando e muda-se a data e muda-se as actividades que às vezes nem sequer conseguimos fazer porque temos que ir ao encontro do que as crianças vão, vão, das necessidades delas, eu acho que isso não se justifica. Ninguém, eu já perguntei, todos os professores na ESE e ninguém me consegue justificar assim com alguma coisa como deve ser para que é que isso serve. Ensinam-nos a fazer isso, mas a gente vai perguntar, diga-me concretamente o que é que eu vou aprender com isto e para que é que isto serve e ninguém, a mim pelo menos nunca ninguém me respondeu e eu gostava que alguém me explicasse. Eu pelo menos as minhas reflexões, mesmo que não me dissessem eu faria, porque acho.</p>	6
Apoio	Encorajamento	<p>B2- Eu sei que são as tuas preocupações...</p> <p>E2- Eu sei que ele está a ir bem, só que ele é mais termos tempo para ele, porque ele é um, depois fica os 19, não é, ele com tempo, com tempo quer dizer, era diferente. É o facto de estar a largar os outros para estar ali só ele, só com ele, mas pronto.</p>	1
		<p>B2- Mas, tu tens que pensar...</p> <p>E2- Ele tem que respeitar acima de tudo e depois sentir confiança em nós pronto, mas para mim é isso é o tempo, acho que a gente se pudesse dedicar mais a ele, não é? Dava-se a volta a isso.</p>	2
		<p>B2- Mas isso não tem importância.</p> <p>E2- Às vezes podiam não querer.</p>	3
		<p>B2- Óbvio. Ainda bem que tu, ainda bem, agora ia falar isto aqui na tua reflexão, porque há aqui coisas, mas pronto, vamos passar aqui à fase das reflexões, pronto que eu vi. Acho que há aqui coisas que tu dizes que fazem todo, que fazem muito sentido por isso.</p>	4
		<p>B2- E tu fazes e eu já te disse, tu rediges bem e desde que nós conversamos, que tu inicialmente fazias relatos não tem nada a ver, pronto.</p> <p>E2- ótimo, para mim não se justifica, pronto.</p>	5

		<p>B2- Já percebi, pronto, está tudo ultrapassadíssimo...</p> <p>E2- É essa planificação que ninguém nos explicou...</p>	6
	Esclarecimento	<p>B2- AH!!! Risos</p> <p>E2- Ah! Está bem, depois no fim vais lá mostrar. Por isso é que ele no fim foi lá mostrar e não se calava: "Fui eu que fiz, fui eu que fiz"</p>	1
		<p>B2- Depois vem aquilo tudo a lume, não é? O pai a bater na mãe, a partir o armário...</p> <p>E2- Mas depois perguntar, assim às vezes só com um, dá para falar com ele</p>	2
		<p>B2- Ah!!!! Eu pensei que tu estavas a dizer</p> <p>E2- Eu sou contra estas...</p>	3
		<p>B2- Pensei que tu estavas a dizer, eu não estava... pensei que tu estavas a dizer</p> <p>E2- Não, por exemplo aqui. Recursos existentes: materiais e humanos, recursos utilizados, eu acho que...</p> <p>Não é assim, para mim...</p> <p>Não se justifica, há aí coisas que não se justificam...</p>	4
		<p>B2- Eu pensei que tu estavas a dizer, que, que, pronto</p> <p>E2- Não... Todos estes quadros que são ainda uns quantos, ninguém explicou, enviaram-nos para o mail e disseram a parti de agora fazem isto</p>	5
		<p>B2- Obviamente, obviamente</p> <p>E2- Que é muito importante, mas, mas...</p>	6
		<p>B2- Agora se tu fazes uma reflexão semanal, se essa reflexão semanal como tu fazes</p> <p>E2- Que já entra as dificuldades sentidas</p>	7
		<p>B2- Claro, já não fica muito para dizer.</p> <p>E2- Não me faz muito sentido</p>	8
	Esclarecimento Metodológico	<p>B2- Pronto, esta semana eu acho que ela tem estado bastante melhor (pois tem, eu também reparei) e eu ia tentar perceber se tu (eu também reparei nisso) se tu pensaste que alguma coisa possa ter acontecido para mudar a atitude dela. Ainda hoje, não sei se tu reparaste, quando ela estava a beber o leite, ela ia começar a (hum, hum) fazer aquela fita habitual mas depois recuou.</p>	1

	<p>C2- Eu, acho que ela não está habituada a ser confrontada, por exemplo naquele dia do teatro.</p> <p>B2- Exactamente, era aí que eu queria chegar, eu excedi-me e zanguei-me como nunca me tinha zangado com ela, pronto, eu tenho consciência disso, sei que me zanguei bastante e disse-lhe que não ia admitir mais que ela estragasse o prazer e a alegria dos amigos, que eles estavam a fazer aquela actividade e estávamos todos a gostar e zanguei-me mesmo com ela e disse que não podia chorar naquela altura, porque estávamos todos a fazer uma coisa que gostávamos e falei como se estivesse a falar com um adulto e zanguei-me mesmo a sério. O que é facto é que depois desse dia (resultou), o que é facto é que depois desse dia ela tem estado com menos recaídas, recaídas no sentido da questão da chamada de atenção. É assim, eu acho que no caso dela não é só chamada de atenção, queria que tu, tu... queria tentar perceber se tu já percebeste também, é chamada de atenção mas é, é, é mais do que isso, porque a L. está, e por isso é que a mãe dela apesar de estar sem trabalhar a trouxe esta semana sem necessidade nenhuma, a questão é que a própria mãe está sem saber o que é que há-de fazer (estou a ver), porque tem um, aquilo acaba por ser um bocadinho, ela tem uma bomba relógio que não sabe como é que há-de contornar aquilo. Apesar de nós já termos falado com ela e ter-lhe dito que a L. tinha três anos e não podia mandar na família toda, o que é facto é que ela continua a mandar, pronto (hum, hum). Na escola ela já percebeu, ela já foi percebendo que não pode mandar nos adultos e também não pode mandar nos colegas e que as interações que for fazendo, tem que ser interações favoráveis e recíprocas para ambos, portanto não pode...pronto e agora com o tempo a preocupação é também, é um bocadinho...às vezes, já percebi que temos que ser um bocadinho duros (sim e confrontar) de modo também ajuda-la a crescer no sentido dela perceber: eu nesta situação eu não posso fazer esta fita porque estou a estragar, estou a estragar um momento de prazer dos meus colegas (hum, hum) estou a estragar...e isso é o que tu dizes, isso é muito frustrante, muito frustrante porque nós estamos todos muito bem , como foi aquele dia em que nós estávamos todos muito bem (sim) e aquilo há ali uma quebra que depois acabou por não ser, quando eu lhe disse: “Tu vais ser flor e acabou”, não é? “E agora acabou”, pronto. Ela estava feliz, porque estava feliz com o fato, porque estava feliz com...mas pronto para ver se, e o que é facto é que realmente esta semana tem sido mais, (pois tem) ela veio já depois do fim-de-semana (e eu achava que ela ia voltar...) e tem sido mais...Ainda eu lhe disse: Tens que beber o leite”, porque, porque é a tal questão da manipulação, porque é assim, ela tem uma... é porque ela não é, não é, não tem nenhuma dificuldade no raciocínio (não) nem tem dificuldade em perceber como é que tudo isto se gere, estás a perceber? o problema, o maior problema é esse, é que ela é muitíssimo esperta e depois é muito manipuladora, é muito manipuladora, é muito manipuladora, pronto. E pronto, concerteza que ela, queria que...pronto. Agora a D. (ai...) o mundo da D.F.</p>	<p>2</p>
--	---	----------

		E2- Eu acho que ela tem que ser exageradamente estimulada, não sei aquilo...	
		B2- No dia que nós estávamos a definir os, os, os...já tínhamos definido, quais eram os papeis, para a peça, depois ela, não sei se te lembras era isso que... E2- Ela...o que é que eu pensei, ela não quer porque no teatro vai ter de falar e ela não tem aquela coisa de fixar as coisas, de saber o que é que há-de dizer, porque eu acho que ela até não se importava de estar ali só (porque ela tem consciência, ela tem consciência das suas dificuldades) sem fazer nada.	3
		B2- Pronto e era isso que eu também queria saber se tu também tinhas, o mais grave no meio disto, quer dizer, que não é grave, no fundo até acaba por ser bom, o mais grave é que ela tem consciência das dificuldades que tem. E2- Sim porque eu fiquei a pensar, não quer teatro, depois ela não dizia porquê	4
		B2- Porque, ela nesse dia sabia que nós íamos ensaiar e não queria vir à escola, obvio. E2- Por aquilo que ela ia ter de dizer.	5
		B2- Depois percebeste como é que eu dei a volta à questão, apesar de estares a fazer o acolhimento, não se falou mais nisso. Agora porquê? Porque ela ficou fascinada com a saia, ficou fascinada com os adereços e eu disse-lhe aquilo que ela queria ouvir, não precisas de dizer, não precisas de falar, gostas de dançar, e ela depois acabou por falar e por fazer as coisas, mas pronto, os caminhos nem sempre, por vezes têm que ser outros, não é, para nós conseguirmos.... Agora o G. E2- Eu acho que é...não, não	6
		B2- Então pronto, isso, agora também estamos naquela fase, mas tu ainda tens umas semanas e portanto isso vai ficar já programado entre nós, pronto. É assim vais, vais, apesar de ele ter aquelas actividades e ser a C. que acompanha e eu também na hora da história quando não sou eu a contar a história, normalmente até pronto estou ali com ele à hora da história e é na altura em que eu vou conseguindo fazer alguma coisa, ficar combinado tu ires experimentando fazer ali um bocadinho (hum, hum, sim) programares uma actividade mais específica que se integra mais ou menos naquilo que são as expectativas das competências que ele tem, pronto porque isso tens que pensar sempre, não é? (sim) e planeares uma actividade e nesse dia poderes estar (só com ele) e nesse dia dizes: G. C. eu vou ali, pronto (está bem) e nós acertamos isso, não é... (está bem)	7
		B2- Porque foi uma situação que eles viveram, porque, porque o projecto pretende o quê? Porque o projecto foi ao encontro de questões levantadas (por eles) questões que foram levantadas por eles e portanto eles foram descobrindo aos pouquinhos e porque sentem	8

		<p>entusiasmo também quando às vezes digo: “Olhem eu nunca tinha visto” eu às vezes faço de propósito e digo:”olhem nem a G. eu também nunca tinha visto” (Eu já percebi). A lagarta abrir e tirar a pele e estar a crisálida lá por baixo e pronto (e é verdade eu também nunca tinha visto) isto é não só valorizar, porque eles percebem que há aqui uma relação de igualdade (que estamos a aprender com eles também) exactamente (hum, hum) pronto e este caminho tem sido... Estás à vontade com a história, com a dramatização da história</p> <p>E2- É eu acho que agora é ensaiar, ensaiar e...</p>	
		<p>B2- Sim, não te preocupes se sair o discurso sai, se não sair não sai, o mais importante é fazer aquilo que estivemos a fazer hoje que é eles estarem a contar a história estarmos a construir uma outra história, não é? Baseada naquela. Eles, como percebeste, eles sabem perfeitamente qual é a ideia principal. Se não sair exactamente com as palavras, desde que passe a ideia (pois, sim) é o essencial, pronto. Não é...aquilo que se calhar vais ter que fazer agora, nas próximas semanas quando eles vierem é a questão do espaço e isso pronto eu vou-te deixar, agora já te vou deixar muito mais sozinha e vou tentar que se calhar o ideal é ser em pequenos grupos (sim) pronto (o das florezinhas) depois quando for o ensaio maior... o das flores, as lagartas principalmente, pronto ver, o espaço, espacialmente temos que ver, espacialmente, no espaço, o espaço que temos (sim, sim) para eles poderem fazer os movimentos e fazeres com eles muito os movimentos, fazê-los fechar os olhos, pensar como é que sai, fazê-los rever o filme, os vários filmes que nós fomos vendo, pronto, é, é muito por aí, porque se eles se inspiraram naquilo que viveram já como experiência, nas fotografias, nos filmes, principalmente naquele que o teu professor de ciências te enviou, é fácil eles chegarem e largarem, mesmo que digas em determinadas alturas: Agora vamos largar o corpo de menino e menina e pronto, vamos fazer de conta que o corpo de menina acabou, pronto e o de menino também, não é? E agora vocês vão ser mesmo isto, pronto, porque... Isto é mais importante do que aquilo sai bem ou não, sai o que sair, C. aqui não há nenhuma preocupação, eles não são actores, nem estão a estudar para isso, portanto é o que sair. Tens que pensar acima de tudo é aquilo que eles têm feito, é que lhes dê prazer. É para dar prazer e que eles estejam bem (sim, sim), pronto.</p> <p>Mais que o..., agora é para a semana também temos que pensar que vocês têm que definir e tu tens que definir com eles quem é que, vais montar já a borboleta com crisálida (sim) e com lagarta, isso convinha ficar montado (quem é que diz o quê) e portanto vamos definir quem é que fala da informação porque antes do teatro vamos passar informação aos colegas daquilo que aprendemos, não é, ou baseado (os mais velhos) Sim, sim, pronto (o D., a M., que estão completamente à vontade), aqueles que quiserem, os que quiserem não...vais definir, tens é que definir com eles quem é que vai falar do quê, (sim) ou quem é que quer falar, é sempre mais fácil se perguntares, quem é que quer falar da transformação, quem é que quer falar do que é que a borboleta come, quem é que quer falar do que é que, como é que ela nasce,</p>	9

		<p>pronto e depois cada um fala dos seus, sobre as coisas que tem mais à vontade e que quer falar, pronto, não tem que... Eles depois definem e a partir daí todos os dias vamos recapitulando, ou com as folhas do álbum que eles também já fizeram, é mais fácil, pronto a questão do projecto é assim, pronto não é (sim), é como to com os teus colegas da escola, quer dizer (pois com os trabalhos) vocês dividem, olha eu faço esta parte do trabalho, eu faço esta e depois vamos ver entre todas e...</p> <p>Mais dúvidas aqui, na execução do... Ah os convites éramos para ter feito e não fizemos, não sei se queres fazer amanhã... (sim quero, quero) Então os convites nós fazemos amanhã (para as salas todas) pronto. Então amanhã há o quê?</p> <p>E2- Falta acabar a borboleta.</p>	
		<p>B2- Amanhã falta acabar a borboleta montar (sim), pronto, vamos ver se aquela... não sei se tens lá verniz transparente. Eu acho que tenho, mas tenho que me lembrar, mas com a cola UHU eu acho que dá, aquela transparente, para selar, para selarmos a meia (sim, é capaz de dar com a cola). AH! Acabar o livro. Isso, amanhã temos que ver e eles têm que escrever os autores (os convites) e chega e sobra, pronto mas se tivermos tantos como tivemos hoje, dá perfeitamente, porque se dividem e... (já está tudo separado, já temos tudo). Pois eu isso estou a deixar por tua conta, (já está tudo preparado). Os coisos também, “os coisos”, os.... fatos, aquelas coisas está tudo arrumadinho já, pronto, as asas falta pôr os elásticos (sim) pronto isso amanhã, nós pedíamos à C. para pôr os elásticos naquilo tudo.</p>	10
		<p>B2- Ainda por cima no plástico, sabes que as canetas são diferentes, o material é diferente, o material é completamente diferente, portanto aquilo foi uma experiência também de manipulação, pronto diferente, eles estavam também, porque o T. super feliz, não é porque tinha feito aquela borboleta de arame, estava super feliz, o T.C. está, já percebeste que ele está a mudar, não já?</p> <p>E2- E que fala muito mais, ele disse-me assim: “Esta parece a flor da história”. “Eu vou fazer, mas tu e a G. depois ficam felizes comigo”.</p>	11
		<p>B2- Portanto o que é que falha aqui? Falha e a mim eu acho que se calhar, digo isto porque não sei porque não estou constantemente no quotidiano, com outras colegas nas salas... Agora é assim, o que nos falha muitas vezes, em que nós temos muita dificuldade é acompanhar estas necessidades de um apoio individualizadoras crianças, porque eles, a turma é grande e tu sentares-te com uma criança sozinha, tu vais conseguindo fazer esse trabalho. Mas como é que pode se... se sou eu o que é que acontece, eu estou a conversar com o T. mas sem dar conta, por mais que eu queira, eu tenho mais cinco em cima do meu pescoço já, um com uma folha, outro com outra folha, outro a puxar-me a bata porque (não, hoje deu...) eu já não estou a ouvir (hoje deu porque estavam quase todos a fazer o livro) obviamente (se não, nem pensar) obviamente. Mas é bom, mas é isso, porque isso é positivo, é isso que se deve fazer,</p>	12

		<p>nós temos que encontrar espaço para fazer isso, infelizmente, nós não temos (pois devia ser mais) tanto espaço assim, mas temos que encontrar esse, temos que encontrar esses bocadinhos, nem que nós deixemos se calhar, pensar, olha hoje é, hoje vamos deixar mesmo, porque é bom também, deixá-los ir para as áreas e estar com aquela criança que nós percebemos que ela precisa, ou que nós precisamos de a ouvir, não só aquela que precisa de falar connosco mas nós precisamos de a ouvir, para conseguirmos perceber também, algumas atitudes, algum, pronto, alguns conflitos que vão para ali internos, pronto. Eu por exemplo estou preocupada, a primeira coisa que eu vou tentar...A primeira coisa que eu vou começar a fazer no terceiro período se a A. não vier é falar com a mãe, vou fazer um ultimato à mãe. Porque eu sei que a miúda está em casa por desleixo da mãe, só que o processo dela é acompanhado pela protecção de menores e eles a toda a hora me estão a pedir informações e eu com muita calma e muita tranquilidade tenho conseguido gerir isto, porque ela vai-me tendo algum respeito e vai-me trazendo a miúda quer dizer, não tanto como eu gostava, mas vai conseguindo trazer, mas eu tenho que, sim senhora ela partiu a cabeça, depois teve aquela, tinha a cabeça cheia de piolhos também, mas pronto, mas é porque ela não se quer levantar da cama e não se levanta e portanto é muito mais fácil para ela, estar todo o dia porque está, porque tem que fumar os seus charros periodicamente e pronto e a miúda assiste e está sempre naquele ambiente e naquele meio e também não é, mais vale ela estar na escola, percebes? Isto para te dizer que...agora a A. vem e o ideal seria que eu conseguisse, eu conseguisse estar com ela mais tempo (claro) até para a conseguir ir pondo a par do que está a acontecer na escola na nossa sala, porque ela vai outra vez entrar desfasada de tudo o que está acontecer e portanto tem que se ter tempo, tem que se ter tempo e depois as crianças precisam também sentir, que tu estás com elas, só com elas, porque esta relação também é uma relação íntima, tem que ser uma relação íntima. Pronto, ela está só comigo, eu sei que ela está só a olhar para mim, eu sei que ela está só a ouvir-me a mim. É como tu estares com uma pessoa, tu estares a conversar com aquela pessoa e a pessoa não te estar a ligar nenhuma e responder a 20 pessoas ao mesmo tempo, o que é que tu sentes? (claro) É a mesma coisa tal e qual, os miúdos não são assim tão diferentes de nós, não é por serem mais pequenos que eles são diferentes, não é? Agora estava a conversar contigo e (até porque há alguns, nem têm...) estar a dizer uma coisa importante para mim, não é? e vinha a D. e cada uma intervinha, pronto e tu pronto e eu sentia-me assim um bocadinho frustrada, não é, a modos que...porque, pronto, é um bocadinho....</p> <p>B2-Tu tens razão aqui quando dizias, tens, sem dúvida e ainda bem que fazes essa reflexão e ainda bem...agora é bom, o que nós temos que pensar, para além de dizermos, como é que nós operacionalizamos isto depois, como é que isto é operacionalizável, porque se tu fizeres a conta e se tu pensares, eu tenho que ficar pelo menos, porque nunca sabes o tempo sequer um quarto de hora, meia hora, seja lá o que for (não se vai mandar ali a criança calar), não, não, é isso não sabes, pronto isso posto em termos práticos depois, na questão da, da... do tempo,</p>	
--	--	--	--

		<p>da gestão do próprio grupo no trabalho, não é? Que eles vão fazendo, como é que tu operacionalizas....como é que isso é concretizável. Porque se está um grupo e nós, por exemplo principalmente na área da matemática e na área da escrita, nós temos que estar sempre ali em cima e a acompanhar muito o que eles estão a fazer (pois é), é ou não é? Pronto quando, quando, quando, quando, quando pensas e planeias, sim eu vou estar com esta criança hoje um bocadinho mais, vou-lhe propor esta tarefa, ou vou estar com ela e vamos tentar fazer isto ou isto ou aquilo, mas tens que pensar que depois tens os outros, inclusive o G. não é? e a C. porque tens sempre a C., neste caso tens-me a mim também, não é tão difícil (pois estamos as três). Agora tens que pensar com isto tudo como é que isto é operacionalizável e quando muito provavelmente não poderás ter sequer (uma auxiliar) uma auxiliar na tua sala durante todo o tempo lectivo (pois é). É encontrar, pronto é, não quer dizer que nisso tu não tenhas, estejas coberta, tens e estás coberta de razão. Quer dizer, é preciso este tempo, é preciso este tempo para cada criança, é preciso este apoio, é preciso e é só, para haver esta relação íntima e esta reciprocidade, não é? de atenção nós temos que estar só com aquela criança, ou estarmos com duas, ou, até às vezes a pares não é assim tão difícil, se bem que há sempre um para, ou então é inibidor logo de uma série de comportamentos e até da própria informação. Se eu tenho um par ao meu lado, não é a mesma coisa eu inibo-me de falar de determinadas coisas (claro) se está outra pessoa presente e eles é a mesma coisa, pronto e é o que acontece connosco um bocadinho, pronto.</p> <p>Deixa-me lá pensar aqui na reflexão também, é assim tu falas da D. e vamos voltar outra vez ao, aqui a D. e eu só faço este, pronto fiz aqui esta observação ao lado, porque (sim, sim), porque a D. para além de, porque a D. não é só (não é só falta de estímulos) falta de estímulos e falta de atenção, pronto, a mãe é uma pessoa ansiosa sim senhora, muito ansiosa, com alguns problemas em casa inclusive, mas é uma mãe muito atenta e é uma mãe preocupada, muito preocupada com as filhas. A D. pronto estive no apoio, estive na terapia da fala, com muito sacrifício, porque foi pago por ela, agora a questão da D. é uma questão mesmo de dificuldade de aprendizagem, mesmo, não há nada a fazer, quer dizer, há a fazer, há, que é o que nós vimos fazendo (apoiar) há dois anos. A questão do ovo, no ano passado, vimos um ovo, tivemos um ovo de galinha, a gema, a clara, fizemos tinta com gema e com clara de ovo e quando tu me referes isto aqui (ela respondeu), eu digo, não há, porque há esta dificuldade enorme em integrar conhecimentos, em ligar, em relacionar, pronto e o Piaget diz isto e é verdade, quando a hélice não estalar tu não, não há, não há, ela tem imensa...ela uma semana, eu às vezes fico desmoralizadíssima, porque ela uma semana ela está ali lindamente, no outro dia esteve aqui que a O. diz que ela esteve lindamente, porque conseguiu os números todos, porque tal, tal, na outra semana já não estava, a cor, as cores, o mais elementar, preocupa-me porque ela é uma miúda que vai para o ano para a escola, mas por outro lado é assim, há muito pouco para além de tudo aquilo que nós lhe damos, para além do que ela gosta, até gosta de fazer as coisas, ela termina já as coisas todas e há porque em ralação a esta</p>	
--	--	---	--

	<p>questão, da estruturação e da integração a novos conhecimentos, eu aqui não, por muito que tu estejas ali: é assim, agora vá lá, volta lá a repetir, ela constrói a frase, e depois torna a repetir é frustrante sem dúvida, mas não tem só queria que isto ficasse claro, pronto como falas nisto na reflexão, não tem só a ver com a conduta dos pais, nada, nada, é obvio que é assim se tu me perguntares, são pais que não têm formação nenhuma, formação no sentido, têm a 4ª classe ou, não a mãe acho que tem o 5º ano ou o 6º ano, portanto não são analfabetos como por exemplo os pais do T., não é? Nem os pais da A. (sim). Há crianças que ambos (são analfabetos os dois), o casal são completamente analfabetos, não sabem ler nem escrever, pronto, no caso dela não, no caso dela não, pronto. A D. foi uma miúda que foi muito difícil adaptar-se à escola porque foi a mesma questão, ela, ainda hoje, se ela é contrariada por alguma razão, lá está passa muito pelas inseguranças, foi aquilo que aconteceu, quando nós dissemos que íamos ensaiar e agora, tem que ser com calma, devagarinho e resultou, agora ela está toda contente, já, está toda contente, vai dançando toda entusiasmada e pronto, isto aos pouquinhos vai, ora isto é um processo no caso dela isto é muito gradual e o que me preocupa para o ano é que são altos e baixos e o tempo de se fazer as aprendizagens vai ser um tempo diferente. (ela já copia, já...) Quem vai regular esse tempo vai ser a própria turma e não as necessidades da D., que felizmente no nosso caso ainda não é assim e se deus quiser enquanto eu for educadora não é, mas pronto, mas é um tempo que é... pronto que é diferente, não é? (Sim, vai ser um choque). Pelo futuro quem vai revelar o tempo que demora a consolidarem a questão das vogais ou das consoantes é a própria turma, não é? Porque o professor do 1º ciclo também não vai poder estar um mês com a D. porque também tem uma turma inteira, não é? e os outros não vão esperar um mês para que o <u>A</u> esteja consolidado, ou o B, ou o C, pronto estamos a falar disso como podemos falar da adição, como podemos falar da questão do conceito do número, como podemos falar (sim, sim) pronto tudo nela vai demorar mais tempo, portanto é uma questão que vai ser aferida pelo professor, pronto, não se pode fazer muito mais porque tudo aquilo que nós já fomos conseguindo fazer; ela está a ser acompanhada e está a ser acompanhada há um ano e tal pela psicopedagogia, eu quando pedi para me receberem, fui recebida pela equipa toda, pronto da misericórdia, foram excelentes e ela tem sido acompanhada. Portanto ela está a ser acompanhada pelo psicólogo, terapeuta da fala, a mãe vai com ela para o Beato, para os Olivais, para lá dos Olivais, vai com ela todo o ano, um dia por semana, portanto estás a ver este esforço, é um esforço que tem sido feito, nem sempre resulta como nós gostávamos, mas pronto e é isto aqui que tu tens toda a razão, mas... (eu percebi), não tens toda a razão.</p> <p>B2-Agora vamos aqui a este, pronto eu sei que tu tens razão. É a questão dos planos, das grelhas, planos, pronto. Eu vou fazer, eu faço sempre a pergunta, porque é que tu sentes isto?</p> <p>E2- Eu acho que quer dizer, na Instituição</p> <p>B2- Quando eu digo tempo curricular é assim: As nossas crianças adoram psicomotricidade, é</p>	<p>13</p>
--	--	-----------

		<p>verdade. Nós temos por um lado, aquilo que tu consideras que são os interesses e nós temos que ir atrás, mas por outro lado temos o, chamem-lhe, possam chamar-lhe outra coisa mas para mim continuo e vou continuar, nunca chamei mas agora chamo, há uns anos a esta parte eu chamo. Tenho um currículo, tenho umas orientações curriculares, mas para mim eu tenho currículo (sim sim), pronto, independentemente da questão da, da, da, da léxica que se... Eu apesar deles quererem e de eu lhes poder perguntar todos os dias, que tipo de actividade é que querem fazer todos em grande grupo, eu tenho a certeza absoluta que a maior parte me responderia vamos para o ginásio, mas eu sei que a este nível, sim senhora eles têm as competências, mas que eu tenho que lhes proporcionar outro tipo de oportunidades, outro tipo de actividades (sim, sim, sim) noutra áreas que desenvolvam outro tipo de competências, que eles possam desenvolver outro tipo de competências.</p>	
		<p>B2- Não isto, é assim esta forma de planificação, esta forma de planificação eu também não percebi porque é que mudou, porque eu sou cooperante há algum tempo as outras para mim fazem mais sentido.</p> <p>E2- Pois, as outras têm os objectivos, tem lá as áreas de conteúdo, as outras tudo bem. É que isto aqui nem explica as actividades.</p>	14
		<p>B2- O que eu pensei foi que para ti não fazia, que era repetitivo. Tu quando tens o tempo curricular o que é que acontece? Tu tens que ter esta noção. Tu só, eu só tenho esta consciência quando eu planifico, embora não seja com esta rigidez, porque não é pronto, só tenho esta consciência e às vezes tenho. Este mês trabalhamos muito mais na plástica e se calhar na escrita do que na matemática. Mas eu só dou, eu só consigo ver isto e muitas vezes quando estamos a arrumar os trabalhos com eles, porque tenho que olhar ou seja o planeamento é muito importante, dá-me uma visão abrangente de como é que eu estou a gerir este tempo curricular com eles.</p> <p>E2- E muito mais nós que não temos experiência, a ajuda é muito maior.</p>	15
		<p>B2- Obviamente. O que eu tinha percebido, desculpa, é que para ti não fazia... Agora esta forma para mim, eu nunca a tinha visto, para mim é muito repetitivo e vocês ficam sem aquilo que para mim é o principal. Vou-te explicar que é olhares para uma planificação e perceberes, se há equilíbrio, se há articulação e se há coerência na intencionalidade e na tua intervenção.</p> <p>E2- Eu acho que quem vai pegar nisso e ler se não for a G. ninguém vai perceber nada.</p>	16
		<p>B2- Porque quando há uma semana que está planeada, eu tenho que perceber, quando eu estou a olhar para um plano. Pode haver um plano diário que é como nós já fizemos na sala e depois deixamos de fazer, pronto, mas esse é feito com eles e faz sentido porque. Agora esse plano semanal que até pode estar ou não, que até pode ser feito pelas crianças, não faz, não tem nenhum problema que se faça, até se pode fazer, até se pode pôr no placar. Então segunda-</p>	17

		<p>feira já sabemos, quinta vamos fazer ginástica, quarta vamos fazer musica, isso já está e até eles percebem, há ali naquela mancha, tu olhas no imediato e quando acaba a semana tu percebes. Então aqui de manhã, actividades que ainda não estavam definidas com eles, ou que ainda não tínhamos definido, tu olhas e dizes: nesta semana trabalharam muito mais nesta e nesta área e se calhar para a semana temos que ver aqui esta questão. Se calhar passou-nos aqui um bocadinho ao lado, embora fossemos fazer ginástica lá para o ginásio mas se calhar podíamos ter explorado isto um bocadinho mais, se calhar isto.... mas só percebes quando tens aquela mancha, que tu percebes no imediato, logo, até o próprio grupo de crianças. Isto só deu possibilidade a este grupo e a este, portanto faltam-me aqui imensos grupos que ainda não experimentaram isto. Agora assim não porque isto, isto são planos, são planificações diárias que não estão contextualizadas. (exactamente) Falta aqui primeiro a contextualização, depois aquilo que é essencial, essencial, essencial no ensino pré-escolar que é a questão da globalidade e da transversalidade e quando tu olhas para um plano, entendes C. tu percebes, se tu olhares segunda, terça, quarta, quinta... tu percebes, há aqui qualquer coisa que tu percebes, há aqui transversalidade nisto, pronto. Isto foi abordado, isto foi planeado por eles, mas isto está relacionado com isto e faz sentido. Então porque é que ela aqui os meteu a fazer orelhas com cotonetes. Não, não está, agora se olhas para isto e eu já tinha percebido, eu vou lendo e, vou olhando mais aqui para a questão, houve aqui coisas, nas foram coisas que tu te esqueceste, mas coisas que para mim não são assim tão interessantes, que é a questão ou do material que se esqueceram ou da estratégia que se calhar não referiste isto ou aquilo ou mais a questão do português, do que propriamente... Agora esta planificação. Se me perguntares em que é que pode inovar esta planificação, se calhar numa das colunas que há aqui, mas como vocês não vos foi explicitado o que é que se pretendia, se calhar elas podiam ser, só tem um ponto positivo que é aqui esta coluna que diz dificuldades que vocês sentiram,</p> <p>E2- Que era a avaliação da outra, essa sim.</p>	
		<p>B2- “Esta actividade não me correu tão bem, senti dificuldade, que esta criança fosse, fosse, fosse ao encontro daquilo que eu pensei, tal, tal, tal...Como tu já fazes essa reflexão, quer dizer...Ou aqui as professoras tinham explicitado um bocadinho melhor, ou então ela porquê, porque depois tu não preenches isto, (pois) não sei se as tuas colegas preenchem, mas aquilo que é preenches muito pouco.</p> <p>E2- Eu faço a reflexão, mas depois vou fazer isso e não sei, já não, já não.</p>	18
		<p>B2- Preencher, preenches, mas quando se faz uma reflexão, pronto. Para mim a única inovação aqui que pode existir, mas como não foi explicitada, vocês não perceberam...Isto é quase como Marketing, quando há um produto inovador, um detergente aquilo tem que ter uma mais-valia e é normalmente o truque do marketing.</p> <p>E2- E nós temos que sentir que aquilo é importante.</p>	19

		<p>B2- Este shampoo é muito bom porquê? É pá espera, pensaram numa coisa que... é assim não é? Pronto é isto. Pronto a comparação se calhar não é muito feliz, porque estou a comparar as grelhas do planeamento com os produtos de marketing, mas é assim, porque quando eu mudo.</p> <p>E2- Temos que sentir que é melhor que o outro.</p>	20
		<p>B2- Lá está, esta para mim é a grelha que aqui faz sentido, mas esta faz sentido.</p> <p>E2- Esta é o resumo das outras que fazíamos.</p>	21
		<p>B2- Exactamente. Agora aqui esta grelha podia ser ampliada e assim sim, assim faz sentido.</p> <p>E2- E explicávamos as actividades.</p>	22
		<p>B2- Agora eu não vejo aqui, sinceramente, que é uma coisa que me custa imenso, não vejo aqui em lado nenhum, não vejo, não vejo aqui em lado nenhum, que é uma coisa que eu considero muito importante, a não ser, que não tenha sido, lá está bem explicitado e que não tenha sido clarificado cada um dos itens que vocês têm aqui...É assim há uma coisa aqui que é de extraordinária importância para mim quando se está a fazer um planeamento, que é a questão da definição das competências, a questão dos objectivos.</p> <p>E2- As áreas que abrange.</p>	23
		<p>B2- E que aqui não está, não está...Se foi ou não ao encontro? Foi? Foi ao encontro daquilo que tu querias? Há aqui alguma grelha que tu tenhas que falar sobre isso? Pensaste que eles iam desenvolver esta e esta experiência de aprendizagem e que esta experiência de aprendizagem podia conduzi-los a serem mais capazes de atar os atacadores. Não há nada aqui, nesta grelha que ajude neste raciocínio, porque isto é um raciocínio que vocês têm que fazer, ir começando a fazer. Como tu dizes normalmente quando a pessoa já faz e...Eu e outras que já trabalham há mais tempo, isto são raciocínios que nós já fazemos, pronto, não é? Agora para vocês é super importante que os façam. E eu pensei e agora o que eu pensei e por acaso ia-te dizer: Quanto às planificações que mudam, eu aí acho que nunca deves deixar de fazer, tens sempre que fazer, tens que definir. O que é muitíssimo importante depois é que digas, olha aquilo que eu defini não foi nada disto feito, mas porque é que não foi feito, porque tal, tal, tal.</p> <p>E2- Sim, justificar.</p>	24
		<p>B2- Ou porque se calhar, nem sequer as crianças eu trouxe, sei lá imagina eu trouxe um favo de mel, estamos a falar dos insectos por causa das borboletas, eu trouxe um favo de mel, mas na noite anterior, nesse dia estava a fazer ou nesta manhã que tu trouxeste o favo de mel, trouxeste os materiais todos que até achaste que eram muito motivantes para os miúdos, que</p>	25

		<p>iam ser muito motivadores, que eles queriam explorar e que eles iriam fazer, pronto. Está uma trovoadas, está a chover e houve aqui uma inundação e os miúdos não se calam: “ e choveu e o prédio não caiu, ou que houve uma noticia qualquer alargada e tal, tal, tal e tu das duas uma ou vais ficar com os favos de mel, no teu colo, na altura do acolhimento, e dizes: ”não, não, toda a gente tem que olhar para os favos de mel” (e eles não estão interessados) e eles: “é pá tu viste aquilo, é pá espectáculo e o raio do trovão que atravessou tal, tal, tal”, das duas uma: ou o favo de mel sai, ou então tu deixas o favo de mel ao teu lado, guardas o favo de mel: “Então o que é que vocês viram?” E aí muda a planificação, mas isso faz sentido (claro). Quer dizer faz sentido para mim. Faz sentido, porque naquela altura eles estão com vontade de falar de tudo menos nos favos de mel como é óbvio. Eles estão com vontade que tu expliques porque é que eles viram o trovão, ou porque é que existem trovões?</p> <p>Percebeste?</p> <p>E2- Percebi.</p>	
		<p>B2- Faz sentido por isso, porque tu ao pensares, não fiz nada disto que eu planeei, isso às vezes acontece e eu já te tenho dito: “olha nós planeamos isto e não foi nada disto que fizemos”. Mas é bom nós percebermos porque é que afinal não fizemos aquilo e fizemos outra coisa.</p> <p>E2- Até porque se insistirmos e fizermos as crianças não estão nem aí.</p>	26
		<p>B2-Não faz sentido nenhum. Não faz sentido naquela altura porque o favo de mel pode ficar para outra oportunidade e pode ficar para outro dia em que eles não tenham nenhum assunto, nenhum interesse, nenhuma questão que queiram ver discutida, que queiram conversar sobre ela. Há dias em que, pronto. Aqui tu perceberes, eu tinha isto planeado, mas não era nada disto que vou fazer. Já me aconteceu em todas as situações, já me aconteceu no ginásio, já me aconteceu na sala, pronto. Só te estou a dizer isto, porque pela tua vida fora é isto que tu vais fazer também e pronto. Eu acho que acontece e acontece muito mais vezes do que nós... Os planos são os planos, mas os planos é como tudo na tua vida, quer dizer, tens que projectar as coisas se não a tua vida não é nada, não é? Eu estou a projectar comprar isto daqui a um mês para a cozinha que me falta, estou a projectar...projectaste quando foste para a escola, daqui a três anos tenho o curso...Quer dizer os planos fazem sentido, são projecções e não há nada que se consiga fazer sem um projecto. E pronto, agora não sei, para a semana vamos...Para a semana não. Agora vamos interromper e daqui a uma semana vamos acabar estas coisas todas que é isso que temos que fazer, as reflexões quero que tu continues a fazer assim como estás a fazer que estão muito bem, porque tu és capaz de dizer o que é que não foste, o que é que não correu bem e isso é muito importante. De tudo o que é mais importante na nossa profissão, para mim é o trabalho de equipa, sem dúvida, é teres uma boa equipa e saberes que aquelas pessoas que estão ali, tu confias nelas e sentires aquela sensação, olha eu não estou... eu até</p>	27

		<p>sou capaz de fazer isto e sei que eu tenho aqui uma equipa que eu a qualquer momento...quando eu digo não sou capaz é ter gosto, gosto de partilhar: Vejam lá o que é que eu posso fazer, ajudem-me aqui e não é só ajudar é também dizer: hoje correu-me tão bem É ter gosto sentir que hoje podes partilhar com aquelas pessoas e teres uma equipa em quem confies e honesta, pronto. E depois é o sentido crítico que eu acho que falta cada vez mais às pessoas: É pá eu acho que isto não me correu nada bem e tu tens esse sentido crítico. Não é dizeres como às vezes ouço: “Ai não, correu-me tão bem.” Nem a mim me corre sempre bem. Corre sempre mais ou menos, não é?</p>	
--	--	---	--

AC Reunião pós-observação do mês de Abril entre EC B2/ ES E2
Grelha de análise a partir de Alarcão, Leitão e Roldão 2005), cit. in: REIS (2010, pp34-35)

Categorias:	Subcategorias	Unidades de registo	
Funções de supervisão	Tipo de feed-back do supervisor		
Regulação do processo	Questionamento crítico	<p>B2- Acho que hoje, se calhar como já não fizemos reunião a semana passada, podíamos começar aqui, antes de começarmos aqui pelos parâmetros, já tinhas, já fizeste a tua auto avaliação e depois eu também estive a ver a tua auto avaliação e como nós não temos tempo, tanto tempo assim para conversar, em vez de conversarmos primeiro pela ficha dos parâmetros de avaliação se calhar podíamos começar pelo, pronto fizemos a comunicação do nosso projecto e ainda não reflectimos o que é que tu sentiste, se, se, como é que tu achas que correu o projecto essencialmente para as crianças, se achas que estiveram envolvidas com alma, com, como é que tu achas que estiveram no projecto que eles desenvolveram contigo, como é que tu achas que eles estiveram?</p> <p>E2- Eu acho que acima de tudo, para mim foi tudo muito positivo, eu acho que acima de tudo num projecto, como eles dizem sempre tem que vir das necessidades das crianças e daquilo que elas, duma questão que elas colocam e eu acho que isso foi fundamental e eu percebi isso ao longo do processo todo, porque eu percebi que se calhar fosse alguma coisa incutida às crianças, elas não se tinham interessado tanto, o projecto não tinha demorado tanto e não tínhamos feito tantas coisas, porque umas coisas levaram a outras e tudo a partir do que as crianças iam perguntando e iam-se entusiasmando a fazer outras coisas e eu acho que isso é o essencial.</p>	1
		<p>B2- Agora diz-me uma coisa, pronto e como é que tu achas que a preparação e depois a comunicação aos colegas, que foi esta fase última e a comunicação propriamente dita e pronto e tu estiveste com eles a preparar a comunicação, o que é que te ficou, como é que tu achas que eles estiveram?</p> <p>E2- Eu acho que a ideia que nós temos, pelo menos eu, enquanto adulta há coisas que eu vejo doutras salas, ou seja do que for, que nós observamos e parece tudo muito bonito, muito, só que não tem essência, às crianças se calhar são coisas que lhes são incutidas e eu achei que no nosso eles estavam a falar daquilo que sabiam mesmo, que aprenderam mesmo, saiu-lhes mesmo naturalmente, eles fizeram aquilo mesmo porque gostaram.</p>	2
		<p>B2- Em relação ao, principalmente ao corpo (sim), o que é que tu sentiste?</p> <p>E2- Eles esforçavam-se mesmo, por exemplo eles em relação ao teatro, eles sabiam perfeitamente a personagem deles, porque eles tinham visto vídeos e tínhamos feito</p>	3

		muitas coisas que eles viam como é que eles haveriam de ser, como é que eles se iam transformar, como é que eles se iam esforçar e eles sabiam isso tudo, não foi nada que lhes foi dito, olha tu vais-te mexer assim, tu és uma lagarta, tu tens que rastejar, não era uma coisa que eles viram nos filmes, que aprenderam.	
		B2- Daquilo que eles disseram, daquilo que os outros colegas disseram, das outras salas, o que é que te fica assim de...mais importante? E2- Foi um projecto feito, lá está com alma, foi um projecto que eles sentiram, aprenderam (que viveram).	4
	Questionamento como pedido de esclarecimento	B2- Pronto achas que isso resultou (sim, sim), assim do balanço, como é que tu achas, que balanço é que fazes? E2- Eu acho que foi um projecto muito, muito, positivo, muito bom, acho que a avaliação que nós fizemos com as crianças vê-se isso mesmo, acho que para elas aprenderam mesmo.	1
		B2- Agora diz-me lá mais coisas, do que é que tu tens sentido, pronto fizemos a comunicação e em relação agora a estes dias a seguir ao projecto o que é que tu tens sentido? E2- Sei lá, para mim foi bom, foi bom todo este processo do projecto, porque foi uma boa experiência, foi a primeira e foi positiva em todos os aspectos e agora pronto, agora é aquela nostalgia de que vai acabar, sou eu sozinha daqui para a frente e é diferente	2
		B2- Não há história da matemática, portanto se calhar aqui... não quarta-feira temos, mas quarta, o que é? E2- Não, quarta é o passeio	3
		B2- Pois para veres o projecto, não é? Mas são muitos dias, não é? E2- Vamos ver no fim-de-semana o que é que ela me diz	4
		B2- Pois antes não fazia nada e agora pronto já vai fazendo as coisas e já, percebe-se não é... Agora aqui, aqui estamos a falar de quê? E2- Comunicação para o exterior.	5
Apoio	Encorajamento	B2- Não, eu isso, acho que não e ainda bem, fico contente que tenhas sentido isso, pronto como tu disseste, foi o primeiro projecto que tu fizeste, não é, a sério. E2- A mim, marcou-me, para mim foi positivo em todos os pontos e principalmente para as crianças	1
		B2- Não, mas entretanto pensaste logo, e eu isso pronto tenho que te dar os parabéns porque tu	2

		<p>não deixaste cair o primeiro projecto, pronto que a turma está a fazer desde o início do ano e quiseste porque estavas muito curiosa...</p> <p>E2- Sim porque eu acho que esse também é muito, muito bom para eles, principalmente para este grupo</p>	
		<p>B2- Pronto aqui, estas cruzinhas acho que são as tuas, pois e eu depois fui pondo cruzinhas também. As minhas cruzinhas são as das bolinhas e eu aqui já explico o que é, são sinais meus. Aqui tu tinhas entre estas duas hipóteses, entre esta e esta, pronto. Entre o bom e o muito bom o que é que se passa: manifesta disponibilidade afectiva e empatia em relação às crianças e aos parceiros, pronto. Eu aqui não tenho dúvida nenhuma. Eu aqui acho que tu melhoraste muito percebes. Pus aqui mas eu realmente acho que, tu já consegues, sinceramente tu dizes que melhoras um pouco, pronto. Eu nestas coisas, claro que tu na reunião de conselho consegues melhor ter esta percepção, não é, porque é um momento em que é mais calmo em que se consegue de outra forma.</p>	3
		<p>B2-Mas quer dizer eu aqui tenho, acho que é bom, mas também acho que é bom, se bem que esta estabilidade emocional, um muito bom é assim, é muito difícil, porque este pré requisito sendo uma avaliação muito boa requer já muita prática, percebes não tem a ver com características tuas pessoais, porque tu tens, tu é uma pessoa muito segura, estás a perceber, por isso é que eu aqui acho que tu progrediste bem, eu acho que houve aqui um crescimento muito grande, porque tu eras muito mais insegura e depois foste securizando em relação às coisas, pronto.</p> <p>B2-Eu aqui, é assim, na responsabilidade, empenho e disponibilidade é assim nem tenho qualquer dúvida, isto por uma razão muito simples, porque tu com todas as tuas limitações de tempo, limitações de vida pessoal, limitações que tem a ver com o tempo de estágio, que é muito menos que o das outras tuas colegas, apesar de teres estas limitações, é assim, nunca, nunca, deixaste de me entregar uma reflexão semanal, nunca deixaste de criar instrumentos, criar, construir materiais, tudo, tudo, tudo no tempo e bem elaborados sempre, sugestões que nós íamos, é assim eu acho que aqui não tenho dúvida nenhuma nesta questão. Ainda ontem posso dar-te um exemplo, pronto eu fiquei super feliz, não há dúvida nenhuma eu fiquei super feliz quando entrei na sala e vi que nós tínhamos ido, tínhamos chegado dum passeio ao meio dia e à uma hora quando cheguei do almoço, já tinha o placar dos pais com a informação da visita que nós fomos fazer. Portanto, podíamos dizer assim: não, tem muitas limitações e tu até te podias escudar ou defender de alguma falta de tempo, mas não é precisamente o contrário, é assim tu fazes questão, tu trazes materiais, tu constróis os materiais, fazes tudo e essencialmente aquilo que eu acho que tem a louvar, porque sinceramente eu já tenho tido outras alunas e boas alunas, mas uma semana falha, não vem esta semana, vem para a próxima semana. Não houve uma semana que tu na Segunda feira não tivesses a tua reflexão semanal e bem redigida, bem feita, uma reflexão muito adulta, muito madura, na forma como tu te auto</p>	4

		avalias e auto avalias a tua atitude, das tuas condutas, aquilo que se passou na sala, pronto, assim como as planificações, por isso é assim tudo a tempo e horas, as tuas planificações, os materiais quando nós combinámos uma coisa à sexta, ou à quarta ou à quinta na sexta já cá está, é assim as crianças já têm portanto. Eu aqui não tenho dúvida nenhuma apesar de ter posto, de teres posto, eu tenho que justificar, porque, não é? Pronto. Não sei como é que tu...mas acho que pensarás o mesmo que eu porque tu puseste o mesmo, pronto.	
		B2- Conseguieste? Exacto. Exactamente E2- Mais ainda não acho que esteja muito...	5
	Sugestão	B2- Quarta vamos ao teatro, portanto, aqui na Terça feira se calhar sugeria que arranjes um jogo, qualquer coisa, um jogo relacionado com a... E2- Não nos juntamos, então?	1
		B2- AH, também podes combinar com a D. e fazer uma actividade que possa ser comum, só que é mais difícil, porque só estão com a C. e com a A. e vão ficar com as duas turmas completas, mas senão ficas com a tua turma e eu ia-te propor que se calhar para fazeres um jogo, um jogo musical, uma sessão, uma sessão de música e na Quarta vamos ao teatro, na Quinta não há escola e Sexta feira vamos à Confraria de S. Vicente Paulo de manhã. E2- Ai, vamos? Pois nós fomos os únicos que não fomos.	2
	Esclarecimento	B2- Vamos à Confraria de S. Vicente Paulo de manhã e não sei como é que é a tua vida, se vais ficar à tarde. E2- Eu vou pedir, mas...	1
		B2- Sexta feira era giro, porque era o último dia. E2- Podíamos-nos juntar para fazer qualquer coisa	2
		B2- Eu sei, eu sei, eu sei, normalmente costumam fazer. E2- Vou pedir...	3
		B2- Por isso é que eu te estava a perguntar... E2- Nem que cá ficasse...	4
		B2- Também é a última semana, explicas-lhe. E2- Depois já ficas em stand-by já não precisas de vir mais	5
		B2- Pelo menos sexta-feira. Pronto é pena não poderes, isto é como tudo, tu tens limitações da tua vida que pronto, não permitem, não permitem e é assim eu acho que....	6

		<p>Agora vamos aqui ver isto, que tu puseste, aonde é que tu puseste...Há estas pronto, onde é que tinhas posto...Aqui nos parâmetros, estabilidade emocional, vamos aqui começar com a ficha que é uma ficha que eu já tinha, eu não sei se este ano ela funciona se não, mas pronto.</p> <p>E2- É deste ano</p>	
		<p>B2- Aí não concordo. Aí sim é completamente aqui.</p> <p>E2- Eu pus aqui no meio porque eu achava que isto era mais na comunicação das crianças, só nesse sentido, por isso é que eu pus no meio. Mas se for em relação ao...</p>	7
		<p>B2- Eu sei, eu sei, eu sei.</p> <p>E2- Eu não acompanho, pronto. Mas é aquela coisa, eu avaliei de acordo</p>	8
		<p>B2- Também se discordares, eu sei que tu és capaz de dizer: “Eu não concordo...”</p> <p>E2- Pois é isso.</p>	9
		<p>B2- Foi aquilo que eu pude dar, olha. Aquilo que eu consegui dar foi aquilo que eu dei. A gente costuma dizer, aquilo que se pode dar, é aquilo que se pode dar.</p> <p>E2- E a G. vê tudo.</p>	10
		<p>B2- Não isso é assim, tenho péssimos defeitos...</p> <p>E2- Sim, nós às vezes, sei lá, não faço as coisas para serem vistas, claro que sei que estou a ser avaliada, mas também não tenho a noção do que é que a G. está a ver e não está a ver, mas...</p>	11
		<p>B2- Não, não, vejo tudo também não é bem assim, às vezes há coisas que eu não consigo ver, se eu conseguisse ver previa muita coisa, quando eles caem, quando eles partem a cabeça, mas pronto.</p>	12
	Esclarecimento metodológico	<p>B2- Eu isso também acho, acho que foi muito positivo, acho que eles estiveram muito bem.</p> <p>No início, sem dúvida viam muitos adultos que eles não conheciam, tivemos a visita das outras crianças do Bº....pronto mas já eram correspondentes deles e no início quando foi para fazer a comunicação mais teórica digamos assim, não é? Das aprendizagens mais sistematizadas, mais teórica, não é? Sem dramatização, só para informar, eles no primeiro momento ficaram um bocadinho temerosos o que é normal, pronto o que é normal, depois pronto a coisa saiu e eu acho que eles estavam muito felizes, estavam muito felizes.</p> <p>E2- Sim eu acho que não foi só uma coisa só bonita de se ver, porque eles fizeram....</p>	1
		<p>B2- E acho que fizeste bem, porque voltastes... o Superamiterra que é o amigo imaginário, o</p>	2

		<p>super herói que é muito próximo deles e com o qual eles se identificam muito, não é? Acabou por lhes escrever e eles agora estão a criar os seus., em três dimensões, o projecto que já tinham feito do super herói, não é? Que eram eles próprios em que se projectaram, eles estão a fazer e tu já começaste a fazer isso também. É assim dentro do possível, para a próxima semana vai ser, vai ser difícil, pronto, mas pode ser que depois, com o tempo um dia mais tarde tu possas vir ver, quais é que foram os resultados, ou pronto porque também acho que era importante tu fechares esse ciclo</p> <p>E2- Eu acho que já se vê, eu acho que mesmo os miúdos no dia a dia eu acho que eles sentem-se...Este projecto podia ter sido feito em qualquer instituição, mas nesta em que é um bairro em que as crianças precisam muito de auto estima e todas essas coisas, eu acho que se vê, eles ficam entusiasmados por saberem que e confiantes por saberem que está ali um espaço que tem coisas muito boas sobre eles, que eles são bons nalguma coisa e que os pais podem ir lá e que as outras pessoas podem ir lá eu acho que é bom para eles e eles sentem-se bem com isso.</p>	
		<p>B2- Aqui mais do que tudo por questões que estão muito relacionadas com a identidade, não é e que há crianças com esta dificuldade nesta altura, ainda em criar a sua própria em representar-se a si própria e construir, porque a identidade é aquilo é muito importante, somos nós próprios e que vamos construindo, não é? e acho que a identidade constrói-se e nesta altura começa-se a construir cada vez mais, depende das interacções sociais e daquilo que e a forma como os outros olham para nós, como os outros nos vêem, é a partir daí é sobre isso que ela se vai construindo, pronto, não quer dizer que dependa só única e exclusivamente disso, não é, mas depende muito e em grande parte disso. A questão do bairro, a questão do bairro está presa não só a tudo o que advém desta construção, porque tanto faz ser no bairro como não, porque nesta altura todas as crianças estão a construir, estão a construir-se enquanto pessoas não é, mas também por causa da questão da formação e dos valores, não é? O s valores éticos e morais e este super-herói procura não só as histórias que nós contamos todos os dias e é super importante. Pronto agora vamos lá a ver, para a semana, vamos lá aqui, para a semana nós temos segunda-feira de manhã a comunicação do projecto da sala 1 e à tarde a sala 4, pronto. Portanto a segunda feira está aqui muito..., segunda feira temos que fazer, na rotina da manhã vamos tentar que eles falem um pouco do pedido da sala três (sim) que é fazer a avaliação, não, a avaliação da comunicação, não é? O que é que eles sentiram e pronto o que é que para eles, o que é que eles retiveram de mais importante e pronto tentar responder àquelas duas perguntas que os outros colegas da outra turma fizeram, não é? O que é que gostavam que tivesse sido diferente. E depois não temos aqui muito mais porque, não há hora da história porque depois há-de ser o projecto da sala 4. Terça feira temos um dia (é só meio), manhã só. Aqui podes se calhar procurar ...</p> <p>E2- Não há matemática?</p>	3

		<p>B2-Aqui eu acho que tu, aqui só para te explicar pus que em relação à sensibilidade e à atenção no início do estágio, tu deste um salto muito grande talvez em Fevereiro por aí e deste um salto assim aos meus olhos completamente visível em relação a esta sensibilidade, pronto e quando eu digo começaste a ficar, começaste a estar muito mais atenta e este progresso foi muitíssimo visível, pronto, portanto eu aqui também te situo no muito bom. Agora estão aqui estas setas para eu poder também, para eu poder lembrar-me do meu raciocínio pronto. Há esta dificuldade e houve, vai olhando para eles, vê os gestos, vê as deslocações no espaço, vê o que é que eles escolhem, porquê que escolhem, percebe quando eles têm algum tipo de atitudes, mesmo quando algum e tu foste não só aceitando, foste aceitando naquilo que eu te dizia não como e não era de forma nenhuma, aquilo que eu mais quero é que tu aprendas, sejas, é assim só podes aprender aquilo que eu te posso dar, melhor ou pior é assim, pronto, mas a partir daí tu foste, olha atenção, vê lá olha, porque é que eles procuram, o espaço que procuram os materiais que procuram, se são sempre os mesmos, não são, que tipo de conflitos que aquela criança tem sempre, se é recorrente com a outra, quer dizer isto são tudo coisas pequeninas, que tu foste aos pouquinhos, quando eu te dizia atenção tens vinte crianças na sala, não é? e tu dum momento para o outro deste o salto. Percebeste que era importante estares, apesar de teres pena, eu sei que isto é sempre uma mágoa que fica, não é? Nós às vezes gostávamos de estar com aquele grupo de 3 meninos ou de 4 e o problema é que tens uma turma e eu a partir de determinada altura e momento do teu estágio, tenho que salvaguardar, que tu percebas que tu sintas e que tu consigas trabalhar com os vinte ao mesmo tempo, não é? porque é o meu papel e pronto e tu fizeste isto, a partir de uma certa altura tu deste o salto e pronto e consegues estar na sala, estás na sala, estás com a turma sozinha e eu estou completamente segura de que...</p> <p>B2-Pronto aqui eu também te situei no Muito bom, no espírito de iniciativa e criatividade porque eu acho que, é assim não há necessidade, nunca houve necessidade, que às vezes acontece que é eu dizer: Oh C., torna isto, torna isto, mais, mais interessante, que é uma coisa que também costuma acontecer, torna isto mais interessante, para eles, dá-lhes, eu nunca precisei de te dizer, olha dá-lhes desafios diferentes, tu foste percebendo, que eles gostam de desafios diferentes, desafios mais difíceis de...pronto. E é uma coisa que me agrada muito em ti é que, mas isso tem a ver com a tua maneira de ser, tu nunca consideras, nem mesmo no primeiro momento nunca consideraste as crianças como seres mais pequenos, como seres que têm limitações, porque eles não têm limitações, pronto</p> <p>E2- Não, até porque eles espantaram-me muito</p>	4
		<p>B2- Exacto, exactamente, pronto e isso é uma mais valia. É uma mais valia para uma futura educadora, considerar que: espera eu não lhes posso dar isto porque isto, não. Tenho que pensar: Sim, senhora tem que estar de acordo com as expectativas e também com aquilo que são as capacidades deles, não é? mas tem que ir mais além sempre um bocadinho, porque</p>	5

		<p>também tem que os desafiar, porque se não os desafia, não é? a aprendizagem não faz sentido, a aprendizagem tem que ser um desafio constante. É muito importante, tudo o que...É sim senhora a borboleta, é a borboleta, tem 4 asas, mas vamos olhar um bocadinho melhor, pronto e as 4 asas são iguais, não são, de uma lado e doutro, também são? Portanto ir mais além, não deixar ficar só nas 4 asas, observei está observado. Não, tem que ir mais à frente, tem que ir mais para além. Eu aí acho que tu és criativa, pensaste nos materiais que ias trazendo, nas actividades, nos, pronto. Eu aí acho que concordo contigo, pronto.</p> <p>B2-Aqui, ah! Aqui temos a capacidade de organização. Estamos a falar aqui em relação ao espírito de iniciativa e estamos a falar aqui em relação à responsabilidade, empenhamento e disponibilidade. Portanto aqui não tenho dúvida nenhuma, todas as tardes que tu pudeste estar, tu estiveste, com todos os prejuízos que isso te podia trazer do não dormir, do mudar a tua vida, do, pronto.</p> <p>B2-É assim este é um item que eu não considero um muito bom, porque é sempre um item que e tu sabes que às vezes há aquele stress, que é assim: bem e aonde é que estão as coisas e já estão no sitio, não estão no sitio...Tu ainda tens muito, ainda tens, quer dizer não tens dificuldade nenhuma, quer dizer, mas é assim situar-te, percebes, organizar o grupo, os materiais, tal, tal, tal, tal, é assim, estás aí, estás entre o bom e o muito bom. Agora com a mesma convicção que digo na responsabilidade, aqui também não tenho dificuldade em situar-te no muito bom, aqui também não. Agora é assim não é nada de....</p> <p>B2-Aqui o que é que temos, espera aí...Agora já estamos nos parâmetros em relação.</p> <p>E2- Intencionalidade</p>	
		<p>B2- Há intencionalidade educativa...pronto. Eu aqui na observação eu situo-te sem dúvida nenhuma, acho que tu és perspicaz, é uma coisa, era, é a tal qualidade que eu te encontro. Para já acho-te muito madura. Tu és uma mulher, é assim não te considero uma miúda, considero-te uma mulher e isso revela logo uma maturidade muito grande. E aí tu distingues-te porque é assim, tens outras experiências na tua vida pessoal, obviamente que te ajudam, não é, mas situam-te...Esta intencionalidade é feita porque tu já tens uma capacidade de análise, tens uma capacidade de reflexão, tens uma capacidade de registo das próprias situações do que vais apreendendo e já as consegues organizar e já as consegues, pronto e rapidamente consegues definir um planeamento, definir uma estratégia a partir daquilo que já viste, que já foste observando, pronto, mas isso é uma questão de maturidade; como por exemplo, aconteceu e eu chamo aqui a atenção, pronto, para não pensares que, é assim eu vou-te dar vários exemplos de situações que aconteceram e que eu vou pôr aqui, porque às vezes pode...Quando as crianças falaram que não sabiam donde é que vinha o açúcar e não sei quê, sem nós termos combinado nada, porque tu entretanto saíste ao meio dia, no outro dia tu, de iniciativa pessoal, sem ter conversado nada comigo, sem ter...De manhã antes claro de</p>	6

		<p>apresentar às crianças ou de propores que eles fossem observar tinham trazido duas canas-de-açúcar para eles poderem ver, para experimentar para...pronto. Isso aconteceu, a mesma situação que aconteceu, foi que tu conseguiste perceber que eles na altura da Páscoa, não sabiam o que era uma amêndoa, como fruto e tu no imediato sem eu te ter proposto, sem ninguém te ter proposto e sem termos combinado, tu no outro dia trouxeste o fruto em si que a maior parte não sabia que tinha casca dura, como é que ele era, pronto porque percebemos que eles só sabiam o que eram amêndoas de chocolate e não sabiam de onde é que vinha (que são coisas básicas) e, e, e foste com os alunos, foste às outras turmas e viste que a maior parte das crianças, também foi uma aprendizagem que tu também fizeste (foi, foi), percebeste que de 80 e muitas crianças ninguém sabia como é que era o fruto, a amêndoa, como é que é o fruto, não é?</p> <p>E2- Foi como agora nestes dias a G. A ensinar-lhes os dias da semana, é como as amêndoas. São coisas que nós pensamos que já estão lá porque são básicas e que eles não...e eu fico...Pronto, às vezes nós queremos ensinar coisas mais avançadas e estas são muito importantes porque são básicas.</p>	
		<p>B2- Está lá o que é óbvio, só que eles têm que sentir, estás a perceber? Têm que apalpar. As coisas mais abstractas como por exemplo os dias da semana, são conceitos mais abstractos e nós temos que recorrer, sei lá, olha todas as estratégias, como é que... eu tenho que pensar eu tenho esta idade, ainda não estou neste patamar, como é que eu consigo dar aqui a volta a isto, por isso fiz a fila, não é? e porque são coisas da vida deles da vida diária. Aquilo não foi difícil, porque eles dizem automaticamente eu estou em primeiro, tu estás em segundo e tu estás em terceiro.</p> <p>E2- Eu estive a pensar ora eles todos os dias marcam no mapa das presenças e não sei quê e afinal há coisas que não...</p>	7
		<p>B2- Leva tempo, tudo leva tempo, é como os números. Tu tens ali crianças que sabem dizer os números até 20 e não fazem a mima ideia quando isoladamente. Eu perguntei no outro dia à T., ela estava a ver e eu perguntei-lhe: Que número é este? Era um 4 e ela não me soube dizer, não é? E no entanto ela diz os números como podia dizer o “sape gato lambareiro” (fixou), pronto. Essa é a tal consciência, pronto. Lá tivemos e tal, estive com uns amigos na mesa e pronto. Quer dizer a estrutura está lá, não é mau que eles vão ouvindo porque aquilo vai entrando, não é? e portanto depois com o tempo consolida-se. AH e o Noddy do G. tu percebeste que ele gostava do Noddy e construístes o jogo para ele. Agora exemplos que levaram a um bom diagnóstico das vivências e interesses das crianças. Pronto, isto era o que eu tinha aqui, u, pouco em parte porque são as situações mais, das muitas situações, mas daquelas que eu achei mais, do ponto de vista mais, aquelas que foram mais visíveis, mais, mais, talvez para mim que me marcaram mais, foi, foi logo no início, aquela de tu teres trazido as canas do açúcar logo no dia a seguir e nem sequer termos conversado sobre isso, as</p>	8

		<p>amêndoas, pronto, o fruto, teres abordado o assunto. Então mas como é que é o fruto e depois teres trazido as amêndoas, pronto. São estas atitudes tuas, estes comportamentos, não é, que me levam a justificar que não tenho dúvida, quer dizer que tu aqui te situas no muito bom.</p> <p>B2-Pronto, agora aqui no planeamento já tínhamos conversado e acho que evoluíste imenso, imenso, aqui evoluíste imenso, pronto, não tenho dúvida. É assim o planeamento primeiro começou por ser um bocadinho a medo, não é? Tudo aquilo e com todo o mérito que a escola tem, mas o planeamento baseado naquilo que se pretende que seja uma sessão de música que tu aprendeste na escola, uma sessão de drama, uma sessão de motricidade, nunca digas aula, como disseram hoje no projecto, nunca digas aula de ginástica, nunca digas aula de música (risos, dizemos isso muito) porque nós não dizemos aula de música e hoje quando ouvi aqueles meninos dizerem aos outros (sessão), nós estivemos na aula de música ia-me destorcendo o coração, coitados. Não faz mal.</p> <p>E2- Ah mas na ESE o nosso professor de música farta-se de nos dizer isso, não podem dizer aula de música</p>	
		<p>B2- Não podes, não digas, não digas, mas às vezes sai-nos, às vezes sai-nos, a mim às vezes também me sai. Pronto não digas, como tu às vezes dizes: olhem aula, não sessão. Porque aulas, é muito, é muito, pronto é para o professor, está muito vocacionado (tem a ver com a técnica) e tu não dás aulas porque eles não aprendem, pronto agora isto é normal, aula de música, não é? sai pronto. Mas não digas, quando eu digo não digas eu tenho este papel de te dizer: Olha, pronto e eles disseram estávamos na aula de música porque é normal pronto, porque se calhar ouvirem é normal eu às vezes também digo: “olha, vamos para a aula de ginástica, também já me ouviste dizer, não é? Pronto, agora o meu papel é dizer-te a ti não se diz, pronto, não é? Porque não é, não é. Agora, às vezes os pais, quantas vezes à Quinta-feira se viram para nós e perguntam: Hoje é aula de ginástica? E nós dizemos: “É aula de ginástica”, pronto. Mas é uma coisa que não se deve dizer, é sessão. O que eu ia dizer é, na continuação disto as tuas planificações estavam muito um bocadinho limitadas àquilo que vocês aprendem nas aulas, aí é que era, nas aulas de expressão dramática, nas aulas de expressão musical, pronto na ESE, mas tu foste aos poucos conseguindo perceber que aquilo, numa sessão de música, não é? que tu tinhas que transportar para além daquilo que eram os objectivos, os conteúdos, que aquela aula tinha que ter as oportunidades e as aprendizagens que querias que eles desenvolvessem, desde o som, capacidades do som, atributos do som, o baixo, o alto, o grave, o agudo, aquelas coisas todas que nós fazemos, não é? e depois as melodias, mais do que isso tu tinhas que conseguir transpor para aquela planificação alguns apontamentos que tivessem a ver com o dia a dia deles e as coisas mais pequeninas, não é? O comer a maçã, sons rotineiros.</p> <p>E2- Sim, nós temos muitas sessões planificadas e depois vamos a ver e não vai nada de encontro ao grupo.</p>	9

		<p>B2- É assim tu quando fazes um planificação, mas tu foste percebendo, tu foste aos pouquinhos percebendo e isso aí acho que...mas pronto era o caminho que tu tinhas que fazer, não é? Mas acho que este caminho também foi longo e acho que também conseguiste fazer. Foste percebendo, não isto é assim, aqui eu vou falar disto, vou propor este jogo mas vou introduzir isto, porque tem a ver com as aprendizagens que eles estão a fazer agora, tem a ver com a abordagem que eu fiz ontem, tem a ver com a pergunta que eles me fizeram anteontem...Estás a perceber C.? Pronto é um bocadinho...</p> <p>B2-Aqui a avaliação é uma coisa em que nós discordamos um bocadinho, porque eu acho que esta avaliação, pronto eu sei que o tempo foi pouco e que..., mas...é assim eu situo-a mesmo entre uma e outra. A única coisa que eu tenho pena aqui é que tu não pudesse fazer uma coisa mais....mesmo o que tinhas proposto e que vais ter que fazer um portefólio dum deles, não é? (sim) Pronto, mais sistematizado. Mais sistematizado no sentido de, no sentido de... Agora a avaliação (por acaso eu nem tinha pensado no portefólio) Não, aqui não tenho dúvida nenhuma, porque tudo isto foi feito, a tal questão lúdica que tu aos pouquinhos te foste inteirando, é o mais importante sem dúvida nenhuma. Acriança transportando....As aprendizagens sendo transportadas através de um jogo, através de uma brincadeira, elas fluem, elas fazem-se, elas desenvolvem-se e a criança desenvolve-as de uma outra forma sempre, não há dúvida nenhuma. Isso não há dúvida, porque é assim, porque é aprender à aprender, não é? Pronto e a motivação tem a ver com isso, pronto. Aqui o único senão é que pronto tenho pena que não pudesses fazer, é que não pudesses ter feito, mas não houve tempo para tudo e não podíamos ter feito tudo, muito bem, não podias ter feito, não há maneira que era agarrares por exemplo sei lá num, como tu tinhas proposto isso, mas pronto foi projecto, foi tudo ao mesmo tempo. Agora hás-de ter que fazer, não é? Mas agora pronto é diferente, pegas nos trabalhos e ... Mas pronto aqui quando se diz observação é a tal questão de, de pegares num trabalho e registares qualquer coisa tu própria, ele não fez isto bem assim, ele reagiu assim, criares os teus próprios instrumentos e dizeres olha ele evoluiu, já foi capaz de recontar, já foi capaz, olha como tu por exemplo, hoje: Não fazes é isso de uma forma sistematizada, mas tu hoje percebeste no imediato, é teres um instrumento que possa: O TC. nunca quis fazer nenhuma tarefa, hoje pela 1ª vez dia tal, tal, tal e tu disseste-me isso. O T hoje quis fazer uma tarefa, foi ele que se ofereceu, portanto é tu teres esses instrumentos, é mais essa questão, não é não fazeres avaliação, é...Para isto ser muito bom, terias de fazer, até eu, mas não estamos a falar da minha avaliação, até eu teria de fazer, pronto já tinha pensado que se calhar vou e vou escrever, mas tinha que ter uma folhinha ou ter um caderninho com 20 folhinhas, estou a pensar, não sei, não faço ideia.</p> <p>E2- Ia fazendo registos escritos sobre a evolução deles.</p>	10
		<p>B2- Ou algumas coisinhas, pronto, também não é nada de dramático, estou a dizer-te isto porque poderias situares-te como alguns nos primeiros, mas pronto; aqui está muito nesta</p>	11

		<p>fronteira, não te situo no muito bom, situo-te...</p> <p>B2-Pronto, A interação das relações e comunicação. Aqui eu acho que tu...eu acho que também tem a ver o clima é o melhor possível quando estão contigo e eles confiam muito em ti e isso para mim é muito importante, eles já confiam. Tu encorajas esta motivação, eles sentem-se bem, sentem-se seguros, para além de terem confiança em ti, sabem que tu és muito honesta com eles, muito séria com eles, são tudo coisas que para mim são muito importantes, mais do que ...e depois esta questão da valorização. As pequeninas coisas que tu foste aprendendo e também aprendeste, não é? E tu foste aprendendo que são super importantes, super para qualquer desempenho no dia seguinte, para qualquer desempenho futuro, para qualquer iniciativa que eles tomem. Esta pequenina coisa que alguém lhes disse e principalmente nós que somos adultos, ficou ótimo, fizeste bem, vês, foste capaz, vai mostrar aos amigos...é assim, é o que o leva a pegar no outro dia numa folha, com uma confiança redobrada, numa folha de papel, num material, num bocado de massa, num bocado de barro, num placar da pintura, num pincel, com muito mais confiança, com muito mais felicidade porque eles têm esta previsão de que se ontem correu bem, hoje também vai correr, não é?</p> <p>E2- E há crianças que ainda precisam mais ainda disso (óbvio) muito mais, como um T. que recebe um elogio e depois já fica assim mais coiso para fazer (claro, antes não fazia nada) e quando não recebe...</p>	
		<p>B2- Ah! Pronto. Aqui, aqui eu situo-te, mas situo-te a ti e situo as outras todas no Bom. Aí acho que vocês pronto, até agora...Até agora neste momento, desta questão das apresentações, até a questão de prepararem...E é assim é verdade e é assim, tu sabes que ficas cá numa tarde, pronto, eu sei, quer dizer a questão da comunicação que se faz e vocês e eu digo-te que foi e acho que tiveste atitudes fantásticas em termos de ajudar a D. e em termos de cooperares, mas é assim eu sei que te falta tempo, eu sei e que não tens muito tempo para...Mas quer dizer, nesta altura há imensas formas de vocês poderem comunicar e vocês poderem combinar algumas estratégias que são conjuntas, são comuns (sim, também é verdade) Não se justifica que às vezes vocês fiquem sem saber o que é que vamos fazer não é? Pronto, acho que este...Como agora a questão da...ai ajuda-me da...dos projectos, quer dizer tudo em “catalufa”, tudo em...</p> <p>E2- Ai eu pus aqui.</p>	12
		<p>B2- Não também é...Não, aqui, tu repara, em relação aos pais, tu funcionas lindamente, pronto, já comunicas com os pais, já fazes, eles participam e já participaram, pronto em algumas actividades. Agora é assim, isto, isto melhorou imenso, porque o facto de tu fazeres a correspondência com a...com a sala da..., deixa-me só pôr aqui uma coisinha... (sim) Ah! O que é que eu escrevi aqui: A falta de tempo nem sempre permite esta comunicação, embora o esforço seja enorme, por vezes os objectivos também não são comuns por parte do trabalho</p>	13

		desenvolvido nas outras salas (pois) . Eu sei. No entanto se tivesse tido mais espaços de reflexão e partilha entre os alunos, os resultados teriam sido melhores, pronto. Isto é o que eu acho, isto é o que eu acho.	
		E2- E é verdade	
		<p>B2- Isto é a minha verdade, não é? Agora vou fazer este apontamento porque eu acho que isto foi um esforço enorme teu e que te saiu muito bem e que acho que também te deu uma visão diferente do que é que pode ser o trabalho com uma turma e não se resumir (à sala) ao nosso Jardim de Infância. Tu podes fazer este trabalho com outro jardim-de-infância, com outra colega tua, que não estando muito longe, para os miúdos é muito importante. Porque aqueles estão ali noutra escola, mas fazem um trabalho muito parecido com o nosso, têm as mesmas áreas, mas fazem diferente e é muito giro nós irmos, é muito giro nós visitarmos, é muito giro. Pronto é muito bom, porque eles ficaram super maravilhados com a... porque eles tinham as mesmas áreas, mas organizado de uma forma diferente.</p> <p>E2- Eles poderem aprender das borboletas e nós dos bebés, foi muito melhor do que nós aprendermos só das borboletas e eles só dos bebés</p>	14
		<p>B2- Óbvio e outra forma, porque a A. e a turma dela apresentaram o projecto de uma forma e nós apresentamos de outra, portanto, isto é tão, é isto que faz crescer as pessoas, as crianças como pessoas, que é isto que nos faz crescer, quer dizer, é tu ires ver coisas diferentes, que não seja o que vês dia a dia, não é? Pronto e tu trocares as experiências com as tuas colegas. Olha como é que tu fazes isto, quando acontece isto. Então e diz lá e os cubos, os cubos podem servir para quê? O que é que tu fazes com... E com as cores e com as tintas? Pronto, e isto é que é a partilha e é através da partilha que se faz a aprendizagem, não há dúvida, quer dizer...Com as crianças muito mais, não é? Pronto. Aqui acho que vocês têm pronto, tu eu sei que tu pronto, e eu faço essa salvaguarda aqui...Tu tens limitações grandes de tempo, até comigo foi... para mim foi uma experiência completamente nova. Eu com grande pena minha disse-te outro dia: É assim, até hoje foste a aluna que até hoje estive comigo com quem eu passei menos tempo, com quem eu discuti menos, discuti no sentido de, porque às vezes são coisas super, olha viste...São as coisas que...aquilo que aconteceu, devíamos falar mais sobre aquilo que vai acontecendo. Agora eu também acho e isso acabou por ser facilitador, acho que nós nos conseguimos perceber pelo olhar e há uma cumplicidade já muito grande que facilita muita coisa e naquele intermédio deles estarem no recreio, nós também fomos aproveitando o tempo e também fomos...E é assim, eu faço zappings muito grandes, eu sei, tenho muitos defeitos, muitas vezes sou despistada e faço zappings, zappings como se faz na televisão, quando se muda de canal, não é? E muitas vezes é difícil acompanhar o meu raciocínio. É. Eu sou um bocadinho como a...por isso é que eu digo que eu tenho um bocadinho o Síndrome do Peter Pan, acho que às vezes não cresço, sou como os miúdos. Mas tu consegues já, tu já fazes o zapping, olhas para mim e dizes: Já sei aonde é que ela quer chegar e portanto vais logo lá,</p>	15

		<p>portanto também, essa dificuldade, já não foi tão difícil assim, pronto.</p> <p>B2-Aqui também estás no muito bom, sem dúvida nenhuma. Isto aqui é uma qualidade tua mas intrínseca, nem sequer tem a ver com formação, formação a...formação académica. Tem a ver com formação pessoal, pronto, que é esta empatia e que vai ao encontro daquilo que as crianças precisam, pronto e a tal articulação tu consegues fazer quando pensas numa estratégia, nos materiais e pensas que é para aquelas crianças, pronto. É uma coisa que também tem a ver com a... Aqui eu acho que tu não puseste nada...</p> <p>E2- Essa é a minha</p>	
		<p>B2- Ah! É a tua pois é, pois é...Ah! Isto foi a...Pronto, eu aqui, aqui, mudou muito bom, então é assim aqui também mudaste, mudaste porque tu tinhas esta dificuldade que nós já falamos ali em relação à...que era o...que era a questão de tu nem sempre, mas é normal também, nem sempre consegues, isto faz parte não é, nem sempre consegues...como é que te eu hei-de explicar? Esta supervisão do grande grupo, não é? E tu tinhas essa dificuldade que é agarrares naquele grupo todo e é sentires quando é que eu estou aqui acabar uma coisa, mas quando é que eu tenho que acabar mesmo porque tenho os outros 19 que já não estão aqui, já estão out, quer dizer, já estão noutra esfera que já estão a começar a disparatar e é dares o salto. Apesar de eu achar, pronto que tu mudaste muito e que já consegues, estás sozinha e já consegues regular o grupo muito bem, pronto, mas acho que fizeste um grande caminho. Sinceramente acho que foi um grande caminho e pronto só tenho isso a dizer, não tenho. Agora não sei o quê...O que é que nós pusemos... Eu esta pus aqui. Ah! É a tal questão ainda, se tu estás, aqui já não tens a ...ou seja já estás bem, mas nem sempre ainda é muito bom, porque nem sempre e também comigo não é? Mas pronto, para considerar muito bom teria que considerar que tu já consegues ter os timings, os timings e não só os timings, veres quais ...qual é a altura de apoiars o pequeno grupo e apoiars o grande grupo e de consegues fazer estes saltos, não é? Pronto aqui há e acho que há em profissionais com 20, com 30 anos e eu também as tenho...portanto acho que é, aqui é mais difícil, apesar de eu achar que tu mudaste, que as coisas estão e que tu já consegues estar com uma turma, com a maior das facilidades, organizares o grupo, organizares... o grupo estar a trabalhar, mas pronto, quer dizer, ...Agora é assim, ainda há às vezes alguma dificuldade em estares a terminar e o outro grupo já estar disperso e tu sabes, pronto, tu sentes isso concerteza e sabes que é assim, pronto. Agora isto também é o tempo, é o tempo, é a prática e nem só a prática. Há muitos dias em que isto me acontece, que eu estou no muito bom e que alguns eu própria estar no suficiente. Portanto sou tua educadora cooperante, mas é assim, também há dias que se calhar consigo fazer... dinamizar a actividade ao ponto de fazer e correr tudo bem, estar tudo a trabalhar e ser muito bom, portanto isto é mesmo assim. Eu acho que isto não é tácito ao ponto de poder ser considerado...depende também da forma como tu planeias e às vezes, e o grupo, às vezes até a própria... (sim). Como eles estão naquele dia, é tão determinante, já</p>	16

		<p>percebeste?</p> <p>E2- Um dia pode ser muito bom, o outro bom...</p>	
		<p>B2- Não, já percebeste como isso é determinante. As crianças acontece qualquer coisa, foi fim de semana, até o próprio dia da semana condiciona, o cansaço porque alguma coisa aconteceu, porque...(eles também são como nós) porque um líder, ou um líder do grupo, ou alguma criança que tem mais importância para o grupo, ou não está bem e portanto consegue manipular, porque consegue manipular o comportamento de todo o grupo, não é? Portanto há uma série de coisas que. Aqui ainda temos esta dificuldade, mas tu puseste entre aqui e aqui, pronto são as transições.</p> <p>E2- Não é que eu...</p>	17
		<p>B2- Claro, com aquilo que tinhas. Então é assim eu pus aqui uma notinha minha. Então deixa-me ver: “Faz muita falta o final do dia e actividades do estágio.” Sem dúvida. A avaliação é um momento precioso de diagnóstico, determinante no planeamento e na reformulação de estratégias e é importante que seja vivido com as crianças. Apesar disso a C. no período da manhã optou por falar às crianças de alguns registos do diário e não deixou de tentar de outras formas avaliar o trabalho com as crianças. Eu aqui não tenho dúvida nenhuma que tu foste conseguindo. Foste esperta, porque não fazendo à tarde, tu de manhã, não é? Eu em alguns momentos ria-me, porque eu penso que ela não está a ouvir nada e está a ouvir tudo. Mas é assim, estrategicamente, sem ninguém, porque nunca foi preciso eu dizer-te, não é? Estrategicamente tu lias o diário e dizias: “Ai que giro! Vocês ontem escreveram isto, isto e isto. Mas porquê? E portanto acabaste por fazer este feedback com eles e portanto foste percebendo sempre, porque lias, tinhas o cuidado de ler o diário e de falar com eles sobre aquilo que eles tinham escrito no diário, embora por muito pouco tempo, não é? Para não ser cansativo...Mas depois eles próprios também gostavam de te falar a ti.</p> <p>E2- Eles diziam a história que ouviram e lembravam-se....</p>	18
		<p>B2- Exactamente. Porque tinham necessidade de contar a história que ouviram, de te dizer o que é que tinham feito à tarde...E pronto, e tu apesar de tudo e apesar tu teres esta...pronto, foste conseguindo e estrategicamente...foi a estratégia que tu utilizaste e eu sempre...não, mas percebi. Quer dizer é uma maneira, porque era uma maneira de tu ires percebendo, não é? Também o que é que e as coisas que eles tinham feito contigo de manhã, não é? Pronto, até que ponto é que... e pronto.</p> <p>B2-Agora aqui, pronto. Aqui nas estratégias lúdicas, eu acho que isto foi notório, pronto e portanto andou para aqui. Do suficiente para te considerar muito bom, eu por acaso tenho uma avaliação tua que é praticamente em todos os parâmetros muito bom, apesar de ter sido uma proposta difícil o teu estágio, eu estava com muitas dúvidas, sou sincera e tu sabes disso, eu</p>	19

		<p>estava com muitas dúvidas, não é, foste uma revelação em todos os níveis. A nível de iniciativa...até ao nível da própria...É assim, até ao nível do próprio grupo das 4. Porque é assim, é importante para o grupo que vocês estejam as 4 e quem está de fora percebe que isso é importante e tu também és importante para o grupo, por uma razão muito simples, nós falámos, convosco várias vezes e dissemos que à Sexta-feira à tarde era importante uma actividade de grupo. E os únicos dias em que vocês fizeram actividades com as crianças, as 4 em conjunto e que fizeram brincadeiras, fizeram com eles no ginásio, para o jardim ou seja como nós costumávamos fazer, não é? antes de vocês terem iniciado o estágio, os únicos momentos que vocês as 4 conseguiram fazer isso foi as sextas feiras em que tu estiveste com elas. Não, mas é...Oh C. mas é importante, porque este sentido de grupo, escuta, não é porque tu sejas mais determinante ou menos determinante (sim, sim) eu observei, porque eu sou observadora e se calhar outra pessoa teria observado, não é? Agora, se calhar se faltasse a A. ou se faltasse a D. era a mesma coisa (sim, sim, sim). Portanto, vocês sentem-se mais....mais coesas, mais fortes se tiverem as 4, o que é normal, se calhar eu com as minhas colegas é a mesma coisa, não é? Se tivéssemos que ir apresentar agora, como vamos apresentar...quer dizer, é mais importante que estejamos as 4, somos o grupo, somos a equipa, não é? Pronto. O que eu estou a dizer, é que apesar de tu estares menos tempo e às vezes poderes sentir-te: “Olha não estive, nunca estou”, eu sei que às vezes há uma tristeza, não é? Nunca estou nas reuniões de equipa, nunca estou.... Pronto, é assim e eu não deixo de, por situações muito...que observei de pensar que tu para este grupo também, vosso grupo, das alunas, não é? és importante, porque de alguma forma isto mobiliza-se porque estão as 4. Pronto, por isso é que eu também te estava a dizer que era importante que estivesses na Sexta à tarde, pronto. Não é só porque eu acho que...Apesar de eu achar que vocês deviam ter...Isso eu digo-te com toda a honestidade, vocês deviam ter aproveitado (mais para dinamizar), mais para partilhar, não, não é para dinamizar só, é para reflectirem. Porque esta coisa, é pá, é assim, mesmo a questão dos projectos, eles não precisavam de ter sido apresentados assim tudo ao mesmo tempo, tudo...pronto, eu acho que isso é assim, nós sim senhora, não é, somos os cooperantes, mas quer dizer, há coisas que nós temos que vos dar a liberdade também para vocês terem os vossos timing's e poderem decidir, não é? Pronto e determinar e...Não vamos nós impôr, não pode ser nesta altura, tem que ser nesta, pronto. Agora é pena quer tudo isto não tenha sido mais articulado, mais....e entre vocês não tivessem podido</p> <p>E2- Eu acho que o trabalho em equipa das 4, pronto não foi tão bom quanto podia ser, mas também não sou eu que vou agora criticar, ou lançar isso, porque não tive o tempo, por isso...</p>	
--	--	--	--

		<p>B2- Não, não, não, escuta mas ninguém, nenhuma de vocês pode criticar. Vocês podem fazer uma análise, que é a mesma que eu faço sempre que há reuniões no JI e que digo, perdemos demasiado tempo a falar de coisas que não devemos e não conseguimos nunca ter tempo...Ó C. vamos lá a ver, aquilo que nós estamos a conversar agora é um ponto que nós nas reuniões de JI, nas reuniões de avaliação...É assim, nós devíamos perder tempo a fazer esta reflexão entre nós as 4 educadoras e nunca temos tempo para isso. Eu com a C. tenho um trabalho muito próximo porque nós somos amigas há muito tempo e já não é um trabalho só de colegas, percebes? E portanto, há ali já a tal cumplicidade, quer dizer. Eu sei, olha nós precisámos de atacar agora aqui estes conceitos da matemática, então olha vamos fazer isto, isto, isto, pronto e aquilo já é muito rápido, não é? Pronto. Vamos separá-los, vamos juntá-los, vamos para ali, vamos para acolá.... Agora é assim, é diferente, isto devia ser uma coisa que devia ser partilhada, juntarmo-nos todas e perguntar: Olha, o que é que estás a fazer agora? Fazemos, sim senhora, mas fazemos são actividades muito específicas, quando são comemorações, quando são, pronto. Mas se calhar tinha mais sentido, mas é assim, não há cá...Aqui o que é menos importante (sim, sim) é estar a.... é pensar podíamos ter feito (concordo) podíamos ter feito? Podiam, por uma questão de ajuda, só vos faz crescer mais, só vos ajuda e só vos tinha ajudado e só..., torna o trabalho mais positivo, pronto, mais....</p> <p>B2-Aqui, também estamos as duas de acordo, aqui também não, aqui também estamos, aqui também, pronto; isto ainda é muito, isto ainda é muito difícil, pronto, porque...eu aqui digo-te, sim senhora, que tu foste e foste e propunhas, mas é assim, a questão aqui era necessário que houvesse uma avaliação mais sistematizada, o que eu te estava a dizer, em cada momento, mais sistematizada, do que: já sabem, do que, não é? Pronto. E este item está relacionado com o da avaliação, pronto, que nós tínhamos ali atrás. Aqui também concordo contigo, dinamizas as propostas, aí não tenho dúvida nenhuma e aqui também. Pronto, também foste aprendendo a fazer isto, eu acho que isto foi tudo...Deixa-me lá a ver aqui. AH! Isto já estamos aqui, pois lá está, o trabalho de equipa, pronto. Aqui eu situo-te aqui, porque pronto (não, eu concordo) Eu justifiquei ali, pronto e não. Aqui também, aqui não pus, aqui está igualzinho. Por acaso aqui estamos em desacordo, porque tu situaste-te, situaste-te aqui e eu situo-te aqui, eu situo-te no muito bom, sem dúvida. (Nos pais!) Nos pais, sim, sem dúvida nenhuma, porque eu acho que tu conseguiste que os pais participassem, em algumas actividades até relacionadas com o projecto, conseguiste que os pais estivessem na sala e construíssem os fatos de carnaval com eles, agora a questão do projecto. Conseguiste que eles fossem fazendo o livro e o livro agora está praticamente feito pelos pais e pelas crianças e pronto aos pouquinhos eu acho que tu foste conseguindo. A questão do, a questão de tu envolveres os pais e a questão de tu fazeres questão de vez em quando de enviases aquelas mensagens, são coisas tuas, obrigada, pronto acho que envolverste e esta articulação foi muito boa e acho que os pais confiam em ti e</p>	20
--	--	---	----

		<p>que...em relação às reuniões também...Aqui na transição não foi, não foi porque nós não fazemos. Já tentamos várias vezes, tentamos e pronto, concerteza vamos continuar a tentar, mas tem sido um processo difícil. Aqui, nós estamos em desacordo, mas por uma questão de... Talvez porque eu pense que tu chegaste muito bem, chegaste e conseguiste chegar-te muito bem aos pais, o que é difícil neste bairro, porque as pessoas naturalmente são pessoas um pouco desconfiadas, não porque são más pessoas, antes pelo contrário, mas porque são desconfiadas, pronto, porque é uma pessoa nova e...as pessoas têm sempre muito receio e eu acho que tu conseguiste discretamente, pronto, aproximar-te e não tenho e através das crianças, pronto, também. Pronto aqui também, aqui também. Agora temos aqui uma que não temos cruzeiros. O que é que é isto? Ah! É o trabalho com o meio, é o trabalho com o meio, não é?</p> <p>B2-“Procurar ...promover actividades que integrem saberes...pronto. É assim aqui, eu acho que em relação a ti, pronto podia ter sido feito, podia ter sido feito, trabalho ao nível do exterior de podermos ir passar mais à rua, de procurar, mas pronto não foi feito, mas também lá está, quer dizer, eu aqui acho que está muito relacionado com a falta de tempo, talvez não tanto, mas eu acho, acho que...Agora tenho aqui um 4 que também escrevi. Ah! Pronto, então agora já estamos aqui no desenvolvimento profissional, social e ético, já falei de ti como pessoa várias vezes, mas só agora é que vem aqui este...</p> <p>B2-A C. é uma aluna muito exigente especialmente com ela própria. É o que eu acho de ti. Ao longo do tempo foi procurando melhorar, tendo a preocupação de fazer uma auto avaliação honesta, estabeleceu metas, aceitou e discutiu com os parceiros críticas, depois não acabei, mas pronto. Este papelinho, não sei se tu queres levar (quero). Este fica para mim, queres? Então ia acabar a frase, mas pronto, depois tens que trazer porque nós provavelmente vamos precisar dele, vou precisar dele de certeza, não é? Para depois conversarmos com a T.</p> <p>B2-Eu acho que tu aqui e eu digo isso, a tua preocupação mais do que fiz bem, foi bem, é...estares sempre, é aquela ansiedade e isso tem calma, ou quando eu não digo nada, ou quando às vezes digo (pois) olha aquelas duas coisas podiam melhorar., é porque a coisa correu bem, pronto. O que eu acho muito engraçado é a tua preocupação sempre, mas o que é que eu posso melhorar, mas o que é que podia ter sido melhor. O que é que? Pronto e depois a forma como tu encaras todas as sugestões de mudanças de reformulações, olha C. vamos ver se calhar não é tão bom assim e tal, e tu debates e pronto, eu acho que tu é muito exigente, mas começa...Tu és muito exigente contigo própria, eu acho isso uma qualidade e é uma qualidade, para mim foi uma qualidade e que ajudou muito. Apesar desta falta de tempo acho que...Aqui situamo-nos no mesmo sítio: “...modifica a sua acção no momento em que nota que ela não é mais adequada”. Não sei aqui. Diz-me lá. “Maturidade, reflexão durante e depois...sempre entregues nos prazos. Isso eu sei. Agora: “Revela-se capaz de mudar a sua acção no momento....(numa situação inesperada). Pronto tu pões aqui, é assim eu acho que</p>	
--	--	--	--

		<p>aqui (nesta é que eu acho...) Aqui a questão que eu pus, aqui a questão da setinha tem muito a ver acho que estas inseguranças...eu aqui tenho dificuldade em colocar-te no muito bom, porque acho que tu ainda não tens esta segurança, quando a coisa aparece pela primeira vez, quer dizer ou quando há...não é a tal segurança...Tu és segura, és uma pessoa segura, és na tua acção, no teu quotidiano, com as crianças, mas se...tu és capaz de modificá-la percebes?, mas a tua capacidade aí, ainda não é, pronto ainda não é aquele nível. Eu acho que não..."pratica a avaliação de forma correcta...Se bem que eu aqui tenho algumas dúvidas, percebes? O bom e o muito bom. A coisa vai ficar por aqui.</p> <p>E2- Pois eu concordo, eu só pus aí porque para mim, pessoalmente, eu acho que conseguir nesse sentido</p>	
		<p>B2- Acho que...</p> <p>E2- Mas pus aí com a ajuda, pois eu pus isso nesse sentido</p> <p>B2- Agora ainda bem, por isso é que eu aqui em alguns destes parâmetros eu tenho a necessidade de pôr a seta e necessidade de escrever algumas coisas, também eu sinto necessidade de ter que justificar, quer dizer...Quando eu te digo eu faço de ti, eu faço do teu tempo que passaste, do teu tempo que tiveste, em funções, no fundo em funções, não digo de educadora, mas sim eu considero-as de educadora porque a partir do momento...na terceira semana de estágio eu considere-te como um par, um par com a mesma função, não é? Pronto e quando eu te avalio com muito bom eu tenho que saber porque é que eu te estou a avaliar com muito bom. Não é dar-te muito bom, porque eu gosto da tua cara, dos teus olhos ou da tua...Até nem só da tua maneira de ser, porque eu podia gostar da tua maneira de ser mas nem sequer isso é suficiente, nem sequer é justo, não é? Pronto, portanto também eu própria tenho que justificar.</p> <p>B2-Aqui, aqui eu acho que tu não tenho dúvida nenhuma, não sei onde é que tu colocaste aqui a seta. AH, colocaste no mesmo sitio, pronto. Então o resto estamos todas de acordo. Só aqui este é que estava mais ou menos e tu estavas aqui...acho que tu tens uma capacidade muito...porque tu já és uma mulher e isso percebe-se, porque esta capacidade que tens de discutir, até a questão da auto avaliação...De não ficares em pânico com as coisas, que é uma circunstância importantíssima, que é não ficar em pânico, a questão de julgar e agora o que é que vai ser, isto não vai sair bem, de não, pronto. Eu acho-te uma pessoa mais madura, com mais e pronto e isso ajuda muito...Agora é tu a falar, não sei, só falei eu claro (risos).</p> <p>E2- Não eu não falei muito porque eu concordei, não tem a ver com...</p>	21
		<p>B2- "...com a G., porque", pronto. Eu efectivamente concordo, porque eu acho, acho que não sou só eu, todas, acho que, estás de parabéns por mim, estás de parabéns com as limitações que tu tens...É assim, dificilmente, agora vou-te dizer uma coisa: Dificilmente muitas jovens,</p>	22

		<p>com a vida que, com as condições de vida que tu tens, C. e mete isto na cabeça, porque isto que eu te vou dizer é importante. Com as condições de vida que tu tens, que é ter um trabalho absorvente assim a 100%, trabalhar com crianças em risco, estar as noites todas, a maior parte das noites acordada e pronto, tens a tua vida pessoal, também tens, não é? Como todas as vidas pessoais tem os seus, todas as vidas pessoais tem os seus problemas para resolver, tem o teu dia a dia para organizar, não é? pronto. Dificilmente, dificilmente, eu digo, alguém, uma jovem como tu, com as condições que tu tens, com as condições que tu tens, conseguiria fazer um percurso tão bom como tu fizeste. Disso eu não tenho dúvida nenhuma. E pró aí tenho os meus parabéns a dar-te, porque, para mim eu estava com muito receio, porque estava, não era? Pronto, porque eu pensei, são três horas das 9 ao meio dia são três horas de estágio, quer dizer, em vez de serem cinco por dia são três, que...mas não, resultou, acho que nós nos percebemos muito bem com o olhar. Aproveitamos os momentos que se calhar não seria suposto aproveitarmos, que eram aqueles intervalos, que eram aqueles recreios, aqueles bocadinhos que até íamos conversando e acabamos por aproveitar também os momentos que estivemos com eles em reunião e sem que eles se apercebessem e nós nos apercebêssemos em muitos momentos também, conversávamos com eles e íamos planificando e íamos reformulando, então isto não correu bem, então o que é que vocês querem fazer e então porque é que... Portanto apesar de não estarmos o tempo que devíamos ter estado as duas, que supostamente devíamos ter estado, não há dúvida nenhuma que devíamos, pronto e pronto não sei, olha, o que é que queres dizer mais.</p> <p>E2- Eu ficava aqui a semana toda (risos) Não eu concordo com tudo.</p>	
		<p>B2- Mas tens, não é, mas tens e às vezes ficas surpreendida, mas ó pá porque o meu olho é assim, não há nada a fazer. Às vezes parece que eu estou a fazer outras coisa, mas não estou e isto fica tudo registado, porque é assim, porque eu estou ali, tenho que te ajudar, tenho que te apoiar, tenho que fazer como nós fazemos às crianças que é criar-te oportunidades para tu também aprenderes, não é? Mas por outro lado também tenho que estar constantemente e sistematicamente a avaliar-te, não é? Pronto já temos feito isso e portanto tenho que ir olhando para estas pequenas coisas, não é? Que tu achas às vezes que eu não estou a ver ou que tou lá, que estou a fazer outra coisa ou que estou a preparar.</p> <p>E2- Sim, não tinha essa noção, eu tinha mesmo os miúdos, dizem, a G. vê tudo</p>	23

ANEXO 10

QUADRO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REUNIÕES PRÉ E PÓS OBSERVAÇÃO

Quadro Final dos Resultados de Análise das Reuniões Pré e Pós Observação

Categorias	Subcategorias	Mês de Fevereiro			Mês de Março			Mês de Abril			Total
		A1/D1	B2/E2	C3/F3	A1/D1	B2/E2	C3/F3	A1/D1	B2/E2	C3/F3	
Regulação do Processo	Questionamento Crítico	12	12	1	1	6	0	1	4	2	39
	Questionamento Estimulador	19	6	3	14	4	1	3	0	2	52
	Questionamento como pedido de Esclarecimento	29	8	1	35	6	1	3	5	5	93
Apoio	Encorajamento	4	9	7	13	6	10	6	5	8	68
	Recomendação	20	10	15	16	0	13	0	0	4	78
	Sugestão	16	7	14	32	0	2	0	2	1	74
	Esclarecimento	1	0	16	34	8	23	7	12	29	130
	Esclarecimento Metodológico	17	21	28	34	27	22	15	23	32	219
	Síntese	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
	Balanço	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3